

جامعة المنصورة
كلية التربية بدمياط

الأصول الفلسفية للتربية

إعداد

أ . د / فاروق عبده فليه
أستاذ أصول التربية

٢٠٠٤

الفهرس

م	الموضوع	الصفحة
١	**تمهيد** : تربية ..... الحوار	٥ - ٧
٢	**الفصل الأول** : المعالم الفلسفية للتربية	٩ - ٣٠
٣	**الفصل الثانى** : فلسفة التربية الخاصة	٣١ - ٧٣
٤	**الفصل الثالث** : فلسفة المعرفة والتربية (الابستولوجيا)	٧٥ - ١٠٣
٥	**الفصل الرابع** :فلسفة القيم والتربية (الاكسولوجيا)	١٠٥ - ١٢٢
٦	**الفصل الخامس** :المدلول التربوى لدراسة العلاقة بين الإنسان والآلة(السبيرانتيكا)	١٢٣ - ١٥٦
٧	**الفصل السادس** :معوقات بناء الشخصية « رؤية تربوية »	١٥٧ - ٢٠٧

تمهيد

تربية .... الحوار

لاشك أن العصر الذى نعيشه الآن هو عصر الثورة التكنولوجية والتغير المتسارع ... عصر الانفتاح الإعلامى والحضارى والثقافى ، عصر يتطلب إحداث تغيرات فى الفكر والثقافة والاقتصاد وغيرها ..

والإنسان الفاعل فى هذا العصر هو الإنسان القادر على التعليم المستمر والقادر على الحوار الدائم والقادر على إبداء الرأى وقبول الرأى الآخر والقادر على إعادة التدريب والتأهيل مرات متعددة فى حياته لمواكبة التطورات العالمية فى القرن الحالى .

وهنا نجد أن التعليم مدعواً إلى تحقيق هذه المتطلبات ، بل أن مصر العرب فى هذا القرن الجديد يتوقف بدرجة كبيرة على الكيفية التى سيعد بها أبنائه تربويا وتعليميا ، وكل مجتمع من المجتمعات يبنى نظامه التعليمى طبقا لمفهوم التربية التى تبناها فى الإطار العام للنظام التربوى ، وإن كان فى المجتمع المصرى ينص الدستور على أربعة مبادئ أساسية هى :

- التعليم حق تكفله الدولة .
- إشراف الدولة على التعليم كله .
- مجانية التعليم فى مؤسسات الدولة التعليمية فى مراحله المختلفة .
- إلزامية التعليم الابتدائى .

ومع ذلك غاب نوع التربية فى هذا النظام .

وحيث تقع التربية فى النظام التعليمى المسئولية الأولى فى إعداد أداء هذا المجتمع وتزويده بالواصفات والقدرات المطلوبة لهذه التغييرات والتربية المطلوبة ليست هى التربية التقليدية ، بل هى التربية الوظيفية التى تعمل من أجل التقدم والتنمية ، والتربية التى تصقل العقل وتنمى قدراته وتحرر الفكر وتنعش الثقافة وتجدد شخصيته .

والحقيقة أنه لا يمكن أن يكون هناك صقل للعقل وتوازنه أو تحرر للفكر وإنعاش للثقافة بما يجدد الأمة دون أن يكون هناك حرية فى إبداء الرأى وقبول الرأى الآخر وليكن لدينا القناعة التامة .

إن حرية الرأى ليست منحة وليست عطية ، وليست حقا للمرء فقط بل هى واجب . وتكون مرتبطة بالمقدرة الثقافية والعلمية للإنسان ... ويجب عليه إعلان رأيه فى المسائل التى تتطلب رأيه كمتخصص .

وليس عيبا أن نختلف حينما نتحاور أو نتناقش ، فيما لاشك فيه أن مفهوم الناس ومقدرتهم على الاستدلال والاستنتاج ليست واحدة بل هى متفاوتة من شخص لآخر حسب ما أعطاه الله من قدرات ومواهب وهذا ما نعرفه بالفروق الفردية . كما أن الاختلاف يرجع أساسا إلى نظريات اختلاف الشخصية وسماتها فكل شخصية لها سماتها المميزة وبافتراض أن المجتمع ليس شخصا واحدا ولكن المجتمع مجموع من الأفراد ومن خلال هذا الخلاف بين الآراء والأفكار كان تطور الفكر وبنائه .

ولكن العيب كل العيب ... بل أنه كل الأشياء التى قد تثقل عبء حياتنا .... هو فقدان الطريقة المثمرة حينما نتحاور ... أو عندما نختلف مع أن الخلاف قد يكون مفيدا فى كثير من الأحيان والحالات ، فقد أصبح يصحح أوضاعا نجهلها وأمور تغيب عنا .

ولا يكفى لأى منا أن يصنع فعله (عثمان) حينما رفع المصاحف على أسنة الرماح وكسب المعركة دون حوار متكافئ .

فالحقيقة إننا مازلنا ننتظر صورة زاكية للخلاف فى الرأى نرى فيها المتحاورين من أجل إجلاء الحقيقة التى هى أبقى من الكل .

والحقيقة أيضا أن كثير من الممارسات والنظريات الخطأ لا تنجم عن مجرد القصور والجهل اللذان يؤديان إلى الخطأ بحسن نية ، بل إن هناك من يفعل ذلك عامدا متعمدا عن سابق معرفة أكيدة بالصحيح والخاطئ وذلك

خدمة لمصالحه الضيقة التى يجب أن نعيش ولو مقابل فناء مبادئ وأسس أو أشخاص وقيم .

فإننا نصف صاحب سلطة فى استعمال حق ما وحجب كل الآراء لإنقاذ آرائه فقط فهو يعد من النوع الأكثر إرهابا وإرعابا للمحيطين به وهنا يختلف المجتمع وإذا كان العكس من ذلك وفتح القنوات ليعبر الصغير قبل الكبير عن رأيه فسوف يكون هناك النجاح والتقدم .

ولنا فى قصة الهدهد مع سليمان (عليه السلام) العبرة فى ذلك .. فالهدهد ذلك العنصر الضعيف الصغير فى ملك سليمان صرح بقوله لسليمان : « أحطت بما لم تحط به » ، « فمكث غير بعيد فقال أحطت بما لم تحط به ، وجئتك من سبأ بنبأ يقين » . آية (٢٢) سورة النمل ، ومع استطراد القصة .. كان من نتيجة هذا الموقف أن أمن قوم يدهوه سليما عليه السلام .

هذه أمور يجب أن نضعها فى أولوية القي التى يجب تدعمها التربية المعاصرة وتربى أجيالنا عليها ... ليخرج أبنائنا قادرين على الحوار قادرين على المناقشة .. قادرين على استيعاب فكر الآخر .. وقبوله أو رفضه . ولذا كانت فصول هذا الكتاب (الأصول الفلسفية للتربية)

- **الفصل الأول** : المعالم فلسفية للتربية .
- **الفصل الثانى** : فلسفة التربية الخاصة .
- **الفصل الثالث** : فلسفة المعرفة والتربية (الايستولوجيا) .
- **الفصل الرابع** : فلسفة القيم والتربية (الاكسولوجيا) .
- **الفصل الخامس** : المدلول التربوى لدراسة العلاقة بين الإنسان والآلة « السبيراتيكا » .
- **الفصل السادس** : معوقات بناء الشخصية المسلمة .

الفصل الأول

المعالم فلسفية للتربية

الفصل الأول

المعالم الفلسفية للتربية

نتناول فى هذا الفصل ، معنى الفلسفة ، وخصائص التفكير الفلسفى والموضوعات الأساسية التى يتناولها التفكير الفلسفى وهى : الميتافيزيقيا ونظرية المعرفة ، ونظرية القيم ، ثم نبين علاقة الفلسفة بالتربية ، من خلال معالجتنا لموضوع فلسفة التربية ، وعرضنا لأهم المبادئ التربوية التى يمكن استخلاصها من مجموعة المدارس الفلسفية : المثالية ، الواقعية الطبيعية ، والبراجماتيه والوجودية ، ثم نوضح مفهوم الإسلام نحو الله والكون ، والإنسان والتربية .

الفلسفة :

ليس باستطاعتنا أن نرجع نشأة الفلسفة إلى جنس بعينه ، أو إلى حقبة تاريخية بعينها ، إذا ليس لتاريخ الفلسفة نقطة انطلاق معروفة ، لأن التفكير لم يكن يوما ما ، وقفا على شعب دون شعب ، وإذا أطلقنا لفظ الفلسفة على أية حكمة إنسانية ، أو أية صورة يكونها الإنسان لنفسه عن العالم ، أو أى وعى بشرى يحصله الإنسان عن الواقع ، لكان فى وسعنا أن نقول أن التفكير الفلسفى حق إنسانى لا شأن له بخطوط الطول والعرض ولا علاقة له بمسائل الجنس والدين والكون .

وبالرغم من هذا التقرير ، فقد اعتاد مؤرخو الفكر الفلسفى أن يرجعوا نشأة التفكير الفلسفى إلى أرسطوطا الميس الذى كان يعيش فى القرن السادس قبل الميلاد فى بلاد ملطية داخل أسيا الصغرى ، ولكن هذا الإرجاع لنشأة الفلسفة لا يعنى أن الإنسانية ظلت كل هذا الزمن الطويل (قبل أرسطو) بدون فلسفة ، لمن المؤكد أن الأسطورة قد مهدت للفلسفة ، فكان لكل شعب

من الشعوب خرافاته الحيوية التى كانت تشبع حاجاته إلى الفهم وميله إلى المعرفة .

وكذلك لا يمكن للإنسان وهو الحيوان الناطق المفكر ، أن يشهد الطبيعة من حوله دون أن يستخدم عقله فى محاولة لتفهم ظواهرها ، وشواذ لم يعمل عقله بطريقة شعورية واضحة ، فإنه لابد من لا يعمله بطريقة فطرية مبهمة .

وليس فى وسع الإنسان أن يستغنى تماما عن كل تفكير فلسفى لأن من طبيعة العقل البشرى أن يحاول تعرف حقيقة مركزة فى الكون ، فحسبنا أن نرجع إلى تاريخ الشعوب ، شرقية كانت أم غربية ، لكى يتحقق منه أن الفلسفة ماثلة بالضرورة فى كل زمان ومكان ، سواء كان ذلك فى الأساطير الشعبية ، أم فى الأمثال والحكم التقليدية ، أم فى الآراء السائدة بين الناس ، بين الناس ، أم فى التصورات السياسية التى يأخذ بها المجتمع .

وحتى أولئك الذين يظنون فى أنفسهم أنهم أبعد ما يكونون عن الفلسفة إنما هم فى الحقيقة فلاسفة رغم أنوفهم ، وإن كانوا فى الحقيقة هواة منقلبين أو مفكرين متذبذبين ، ينتقلون من فكرة إلى أخرى ، دون أن يكون لديهم شعورا واضح بما يفعلون .

ومعنى هذا أن التفكير الفلسفى ظاهرة مشاعة ، ما دامت الفلسفة ضرورة إنسانية فهيهات لأحد أن يستغنى عنها ، أو أن يتخلص منها ، حقا إن الفلسفة قد تكون شعورية أو لا شعورية واضحة أو مبهمة ، حسنة أو سيئة ، ولكنها فى كل هذه الحالات لا تخرج عن كونها فلسفة ، وكل ما ينبذ الفلسفة إنما يؤكد بذلك أن له فلسفة ، دون أن يفطن هو نفسه إلى ذلك .

وهكذا قد يكون فى وسعنا أن نقول : أن التفكير الفلسفى قد نشأ بمجرد ما استطاع الإنسان أن يمارس وظيفته بوصفه كائنا ناطقا ، يهمه أن

يتعقل وجوده ، ويفسر ظواهره ، ويحدد علاقته بالعلم والآخرين من حوله فى ضوء نشأة الفلسفة هذه ، ما المعنى المحدد للفلسفة ؟

١) **معنى الفلسفة :**

عندما نبحث عن المعنى اللغوى ، لكلمة الفلسفة نجد أنها ليست عربية الأصل ، بل هى كلمة أجنبية ، ذات أصل يونانى تعنى فيلوصوفيا وهى كلمة مركبة، من المقطع الأول فيلو وهو مشتق من كلمة فيلص ، التى تعنى محبة، والمقطع الثانى صوفيا وهو مشتق من صوفص (التى تعنى معرفة وحكيم) ويجمع المعنيين الذين أعطيا للمقطعين المكونين للكلمة يكون معنى فيلو صوفيا محبة الحكمة أو محبة المعرفة .

ومع مرور الزمن ، فإن كلمة فلسفة ، أصبحت تأخذ معانى أخرى فنية وإصلاحية حتى باتت تحمل مفاهيم كثيرة ، يعبر كل منها عن وجهة نظره خاصة نحو الفلسفة .

- **فقد فهمت الفلسفة أولا :** وضمن إطارها التقليدى ، بأنها محبة الكلمة أو التوجيه نحو حب الحكمة أو المعرفة ، أو حكمة الحياة ، ومن خلال المعرفة العقلية التى تقودنا إلى السعادة والحكمة التى تهدينا فى هذه الحياة .
- **وفهمت ثانيا :** بأنها موقف دهشة أو موقف تساؤل أو استفسار أو تعجب تثيره العقل البشرى عن ظواهر الحياة وموضوعاتها العديدة .
- **وفهمت ثالثا :** بأنها نظام أو نسق من الاعتقاد الضرورى للإنسان لتنظيم حياته فى هذا الكون .
- **وفهمت رابعا :** علـــى أنها بحث عن معنى الحياة واهتمام بمشكلة المصير .

- **وفهمت خامسا** : على أنها رؤية الأشياء فى مجموعها ، والنظر إلى العالم فى صورته الكلية ، والحكم على الوجود فى جملته ، أو أن الفلسفة هى الجهد المبذول فى سبيل الوصول إلى تأليف شامل أو مركب كلى باستعمال المعرفة التأملية وغيرها من أنواع المعرفة .
- **وفهمت الفلسفة سادسا** : على أنها أداة تحليل ونقد وتوضيح ، يتناول نظام الأفكار ونظام الأشياء وصلة الفكر بالواقع فى سبيل الكشف عن الغموض ، وطبيعة العلاقات فى العالم ، وطبيعة الخبرة البشرية .

يلاحظ مما سبق ذكره معانى الفلسفة ، أنها كانت واسعة الدلالات ، حتى كادت أن تشمل كل المعانى التى ترتبط بالخبرة البشرية جميعها ، على أساس أن الفلسفة نشاط عقلى معرفى يستقبل كل موضوع يضفى عليها عمقا ، سيطرتنا على الأشياء من خلال وعينا لغاياتنا الشخصية ، ومصيرنا البشرى وإدراكنا لدورنا فى الحياة .

وبذلك تصبح الفلسفة هى حاجة إنسانية ، لا يستغنى عنها الإنسان الفرد ، ولا عنها الجماعة ، ولا يستغنى عنها أى نظام اجتماعى إنما تكون بيئته الجغرافية ويمتد إطاره الزمنى ، ولا يستغنى عنها أى مجتمع إنسانى فى مسيرته الحضارية لتحليل مشكلاته ، ونقد نظام الأفكار والأشياء فيه ، واختيار نظامه القيمى الذى يوجه حياة المجتمع بإبعادها الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية والجمالية والعلمية والتكنولوجية .

٢) خصائص التفكير الفلسفى :

نعرف أن التفكير خاصية إنسانية ، يقوم به الدماغ الذى وهبه الله للإنسان ، لكى يتمكن من أعمار الأرض وبناء الحضارة ، ويتناول ظواهرها الكون كلها بالإضافة إلى أبعاد الخبرة البشرية .

والتفكير نشاط ذهنى ينصب على موضوع له طبيعة فإن طبيعة هذا الموضوع علمية ، سمى هذا النمط من التفكير بالفكر العلمى ، وإن كانت طبيعة الموضوع فلسفية سمى هذا النمط من التفكير الفلسفى ، وإن كانت طبيعة الموضوع دينية وصف التفكير بأنه تفكير دينى وهكذا .

وهذا يعنى أن التفكير خاصية إنسانية بصورة عامة ، ولكنه يوصف من خلال طبيعة الموضوع الذى يعالجه هذا التفكير ... فإن قلنا التفكير الفلسفى فإننا نقصد به النشاط الذهنى الذى يقوم به العقل فى سبيل تفسير موضوع من موضوعات الحياة ، بمنهج يستند إلى معرفة عقلية تتضمن شروط معينة من المعانى والمصطلحات ، والمستوى والحكمة العقلانية والتنظيم والمنطق ، لغرض زيادة وعى الإنسان لنفسه ، وإدراك معنى وجوده ومعرفة مكانته فى هذا العالم .

ولتوضيح خصائص التفكير الفلسفى بصورة أفضل ، نرى من المفيد أن نعقد مقارنة مختصرة بين خصائص الروح العلمية ، وخصائص الروح الفلسفية ، حتى يتعرف الدارس على خصائص العلوم والفلسفة بهدف زيادة فهمه واستيعابه لطبيعتها .

٢) موضوعات الفلسفة :

لقد أخذت الموضوعات التى كانت تبحثها الفلسفة حركة تاريخية مختلفة ، وتباينت فى ميادينها إلى درجة كبيرة ، حتى يمكننا القول بأن الموضوعات التى كانت تبحثها الفلسفة فى العصر اليونانى ليست هى نفس الموضوعات التى كانت تبحثها الفلسفة فى العصر الوسيط .

وهذا يعنى أن الموضوعات الفلسفية هى موضوعات متغيرة ، تبعا للتطورات التى كانت تطرأ على المعرفة بعامة الفكر الفلسفى بخاصة ، فعندما

كانت الفلسفة تبحث كل شىء كانت الفلسفة تبحث كل شىء كانت الفلسفة أم الفلسفية ذات طبيعة خاصة تتناول موضوعات محددة ، تنفرد بعبء البحث والدراسة فيها دون غيرها من فروع المعرفة الأخرى .

وأهم الميادين التى تشتمل عليها الفلسفة فى الوقت الحاضر هى :

أ) **الميتافيزيقا (ما وراء الطبيعة)** :

وتمس ما فوق الطبيعة أو الغيبيات أو العلم الإلهى ويقصد بها البحث عن طبيعة الحقيقة النهائية ، ويشتمل هذا الموضوع فى الفلسفة على موضوعات فرعية أهما :

١) **الكسمولوجيا** : وهو ما يبحث فى طبيعة الكون وتركيبه ، وتفسير أصله وتطوره ، وما فيه من مبادئ ومفهومات (العلمية ، والزمان ، والمكان ، والطاقة ، والحركة) .

٢) **علم الوجود الإنسانى** : وهو ما يبحث فى أحوال الإنسان وطبيعة وجوده فى العالم ، وما هو فيه من مواقف حدية : الوجود والماهية ، والإمكان والاختيار ، والحرية ، والآلام والمــوت ، والسقوط فى الوجود ، والخطيئة ، والكفاح وغير ذلك من موضوعات تؤلف صميم الوجودية فى الوقت الحاضر .

٣) **الله سبحانه وتعالى** : والبرهنة على وجوده بالعقل .

٤) **الأنطولوجيا** : وهو ما يبحث فى الوجود وما علاقة الأشياء المدركة بالقوى التى تركها ؟ إلى غير ذلك من قضايا تنطق بنظرية المعرفة .

على الإطلاق مجردا من كل تعيين أو تحديد ، وبذلك يترك للعلوم الجزئية البحث فى الوجود من بعض نواحيه ، فالعلوم الطبيعية تبحث فى الوجود من حيث جسم متغير ، والعلوم الرياضية تبحث فى الوجود من حيث هو كم أو مقدار ، أما البحث فى الوجود من حيث هو وجود

على الإطلاق فمن شأن مبحث الوجود أى ما بعد الطبيعة عند القدماء ، ويدخل الانطولوجيا البحث فى خصائص الوجود العامة لوضع نظرية فى طبيعة العالم ، والنظر فيما إذا كانت الأحداث الكونية تقوم على أساس قانون ثابت أو واقع مصادقة أو اتفاقا ، وفيما إذا كانت هذه الأحداث تظهر من تلقاء نفسها ، أو تصدر عن علل ضرورية تجرى وفق قوانين المادة والحركة . وفيما إذا كانت هذه الأحداث ، تهدف إلى غايات أم تجرى عفوا من غر قصد أو تدبير ، فيما إذا كانت هناك إله وراء عالم الظواهر المتغير بالإضافة إلى صفات الله وعلاقته بمخلوقاته وفيما إذا كان الوجود ماديا صرفيا أو روحيا خالصا أو مزجا منهما ، إلى غير هذا من ميادين الدراسات التى تدخل فى هذا البحث ، وقد وضعت فيها عشرات المذاهب حلا لهذه المشكلات الفلسفية .

٥) **التيليولوجيا** : وهو ما يبحث فى العلل الغائبة التى ترى أن الكون منظم على أساس غايات ومقاصد ، وعليه فمن الواجب تفسير الحوادث على أساس نتائجها وليس على أساس سوابقها ، أى على أساس العلل الغائبة ، وليس على أساس العلل الفاعلة ، بمعنى أن لكل شيء يوجد أو يحدث غاية ، ويترتب على ذلك أن تفسر الأشياء على صلتها بالمستقبل وليس على صلتها بالماضى .

ب) نظرية المعرفة (الابستولوجيا) :

ويراد بها البحث عن إمكان العلم بالوجود ، أو العجز عن معرفته هل فى وسع الإنسان أن يدرك الحقائق ، وأن يطمئن إلى صدق إدراكه وصحة معلوماته ، أم أن قدرته على معرفة الأشياء مثار للشك ؟ وإذا كانت المعرفة البشرية ممكنة وليست موضعا للشك ، فما حدود هذه المعرفة ؟ هى احتمالية ترجيحية أم أنها تتجاوز مرتبة الاحتمال إلى درجة اليقين ؟ ثم ما منابع هذه

المعرفة وما أدواتها ؟ أهـــى العقل أم الحواس أم الحدس أم الوحى أم التجربة ؟ ثم ما طبيعة هذه المعرفة وحقيقتها ؟ وما علاقة الأشياء المدركة بالقوى التى ندركها ؟ إلى غير ذلك من قضايا تتعلق بنظرية المعرفة .

ج) فلسفة القيم أو الاكسيولوجيا :

تتناول فلسفة القيم بحث المثل العليا والقيم المطلقة وهى : الحق ، والجمال من حيث ذاتها باعتبارها وسائل لتحقيق غايات ، فهل القيم مجرد معان فى العقول تقوم بها الأشياء ؟ أم أن لها وجودا مستقلا عن العقل الذى يدركها ؟ أى من حيث هى علوم معيارية ، تبحث فيما ينبغى أن يكون ، وليس علوما وضعية تقتصر دراستها على البحث فيما هو كائن إلى غير ذلك من مباحث يتضمنها علم المنطق ، وعلم الأخلاق ، وعلم الجمال بمعناها التقليدى .

فعلم المنطق يضع القواعد التى تعصم مراعاتها العقل من الوقوع فى الزلل ، أى يبحث المنطق فيا ينبغى أن يكون عليه التفكير السليم .

وعلم الأخلاق يضع المثل العليا التى ينبغى أن يسير سلوك الإنسان بمقتضاها ، أى يبحث المنطلق فيما ينبغى أن يكون عليه تصرفات الإنسان .

وعلم الجمال يضع المستويات التى يقاس بها الشئ الجميل ، أى أنه يبحث فيما ينبغى أن يكون عليه الشئ الجميل ، وهذه العلوم المعيارية الثلاثة تؤلف ما نسميه بالاكسيولوجيا أو فلسفة القيم .

ومن هذه المباحث الثلاثة ، الوجود ، المعرفة ، القيم بمختلف فروعها يتألف عند جمهرة الفلاسفة الموضوع الرئيس للفلسفة بمعناها التقليدى وإن رفضت الفلسفات المعاصرة هذا التصور .

د) **فلسفة العلوم المختلفة :**

وهى الروح الفلسفية التى تتناول أى علم أو معرفة بمستوى من البحث لا يقتنع المظاهر بل تسعى للنفاذ إلى الباطن ، وهى التى تجرى على الروابط الظاهرة بقدر ما تحرص على استكناء العلاقات المستورة أو الخفية ، وهى التى لا تقف عند الأسباب السطحية بل تسعى للكشف عن الأسباب العميقة والجذرية ، التى تسع لتفسير أكبر قدر من الظواهر ، أو لتوسيع القواعد العملية بحيث تشمل أكبر عدد من الناس .

وسنقدم مثلين لتوضيخ ذلك وهما : فلسفة التاريخ وفلسفة اللغة ، لأنهما من الموضوعات المعرفية التى تدرس فى المدارس والجامعات لعلها تفتح آفاقا جديدة تساعد فى فهم هذين الموضوعين فعندما يعرض موضوع التاريخ بطريقة غير فلسفية فإنه يقتصر على سرد الأحداث التاريخية وتسلسلها الزمنى وأسبابها الظاهرة والمباشرة دون التعمق فى تفسيرها بصورة كلية تتصل بالخبرة البشرية عامة .

أما إذا درسنا التاريخ من منظور فلسفى ، أى بروح فلسفية ، تحت ما يسمى فلسفة التاريخ ، فإن دراسة التاريخ تتجه إلى اكتشاف القوانين التى تسير عليها الأحداث فى التاريخ ، والمبادئ العامة التى يخضع لها التطور السياسى والحضارى فى دوائر الحضارات المختلفة أو فى الأمم ، وإلى اكتشاف العوامل الفعالة فى مجرى التاريخ : اقتصادية كانت أم روحية أو دينية أو نفسية تتعلق بإرادة القوة وبسط السلطان .

وتدعو إلى البحث فيما إذا كانت هناك تيارات محددة لتوالى الأحداث ، وهل ثمة اتجاهات يتخذها التاريخ العام إنسانية نحو التقدم أو التقهقر . أو السير فى دوائر مقفلة ومستقلة ، والأمثلة على التاريخ المكتوب بروح فلسفية عديدة نذكر منها ما كتبه أوغسطين فى كتابه « مدينة الله » وما كتبه

ابن خلدون فى مقدمته ، وما كتبه مونتسيكو فى كتابه « رواح القوانين » وانحلال الرومان ، وما كتبه أشبنجار فى كتابه « انحلال الغرب » وتوينبس فى كتابه « دراسة التاريخ » .

وبدلا من دراسة اللغة بالاقتصار على الأصوات واللهجات والتطور المورفولوجى والتراكيب اللغوية والاشتقاق ومعانى الكلمات ، فإن فلسفة اللغة العربية تدعو إلى دراسة العلاقة بين الفكر واللغة ، وبين اللغة والمنطق، وإلى دراسة على المعانى والدلالات اللغوية واللغة والحضارة والرموز واللغة وطبيعة اللغة ووظيفتها .

وبهذا نكتفى بهذه الشواهد للدلالة على اختلاف مستوى الدراسة فى موضوع ما بين الروح الفلسفية وغير الفلسفية .

٤) علوم المنطق والأخلاق والجمال هى علوم معيارية .
٥) تبحث فلسفة القيم : الحق ، والخير والجمال من حيث ذاتها .
٦) تبحث الأنطولوجيا فى الوجود من حيث هو جسم متغير .

فلسفة التربية :

عندما يتفلسف الإنسان ، فإنه يحاول الإجابة عن الأسئلة التى تطرأ على ذهنه بصورة خاصة ، أو أذهان الناس عامة ، وذلك عن طبيعة الحياة ومعناها وقيمتها والغاية منها ، وطبيعة الوجود ، وطبيعة التجربة ، وأخيرا العلاقة التى تربط بين الإنسان وذهنه وبين بقية الكون ، فالسعى الفلسفى هو فى أساسه سعى وراء معرفة شاملة عن طبيعة التجربة الإنسانية ومعناها وقيمتها هذا عن الفلسفة بصورة عامة ولكن ماذا عن فلسفة التربية ؟

١) **معنى فلسفة التربية :**

فلسفة التربية هى النظرية التربوية التى تنبثق من النظريات والأفكار الفلسفية التى تظهر فى إطار حضارة معينة . ويقول برودى : ما عسى الفلسفة « فلسفة التربية » أن تكون ، سوى تطبيق الفلسفة العامة على « التربية » ويمكن تحديد الخطوات التالية بهدف تحول الفكر الفلسفى إلى تطبيقات تربوية :

- **اختيار المذهب الفلسفى الذى يناسب العمل التربوى فى الواقع الاجتماعى .**
- **تحديد ما يقوله المذهب الفلسفى من مفاهيم وأفكار فى طبيعة الحقيقة وطبيعة المعرفة وطبيعة القيم والإنسانية والمجتمع .**
- **تحليل المفاهيم التى ينادى بها المذهب السفلى ، ثم اختيار الملائم منها للواقع التربوى .**
- **استخلاص النظام التربوى الملائم لطبيعة البيئة الاجتماعية فى ضوء الظروف والإمكانيات والمستوى الحضارى وتوجيه حركة التنمية .**
- **تحديد نمط المدرسة التى تتلاءم مع طبيعة النظام التربوى المختار ، كوسيلة أو أداة تساعد على التنفيذ .**

ولكن المؤسسات التربوية قد تصيب أو تخطىء ، وهى تقوم بهذه المهمة الصعبة ويمكن حصر المشكلات التى تواجهها فيما يلى :

- **مؤسسات تسودها أهداف متناقضة وتستسلم لهذا التناقض الذى يظهر فى كل الجهات .**
- **مؤسسات تحدد أهدافها بصورة دقيقة ، ولكن هذه الأهداف لا تسعى إلى الأهداف الأساسية الصادقة اجتماعيا .**

- مؤسسات تظهر أهداف لا غبار عليها ، ولكنها تفسر أهدافا أخرى تضر بالحياة الاجتماعية العامة وتخدم الأهداف المرسومة بالقول ، وتدعم الأهداف الثانية بالفعل .
- مؤسسات تختار أهدافا للفرد والمجتمع ، ولكنها لا تتوقف فى اختيار المناهج التربوية المنتمية إليها وتركن إلى عملها غير المجدى ، ولذلك تبقى أهداف نظرية .
- مؤسسات تحسن اختيار الأهداف الملائمة للفرد والمجتمع ، وتحسن اختيار الأدوات المناسبة بطريقة سليمة ، وهذه هى المؤسسات التى تستحق الاحترام .

٢) وظائف فلسفة التربية :

تؤدى فلسفة التربية إلى العملية التربوية وظائف عديدة أهمها :

أ) تحليل القضية المطروحة للتوصل إلى الاقتراحات التى تقوم عليها ، وكذلك المضامين الأولية التى تشتمل عليها . فإذا كانت القضية المطروحة هى « تدريب المعلمين » فإن التحقيق يثير ما يلى :
ما الاقتراحات التى يستند إليها التدريب ؟ وهل هذه الاقتراحات منطقية وصادقة ؟ وإلى أى مدى هى كافية لتحقيق الغرض ؟
وإذا كانت القضية هى المناهج مثلا: فإن التحليل يذهب إلى إثارة : ما طبيعة الأسس التى يقوم عليها المنهاج ؟ وما صحة الافتراضات الموضوعية ؟ وما طبيعة المعرفة التى تتضمنها المناهج ؟ وهل هى متفقة مع طبيعة المعرفة ؟ وما طبيعة المستوى الثقافى داخل المجتمع ؟ وما صلة هذه الاقتراحات بمستوى الحياة العامة ؟ هل يؤدى مضمون هذا المنهاج إلى تقدم فى المجتمع ؟ إلى غير ذلك من هذه التساؤلات .

ب) تمييز التناقض : أى اكتشاف الأفكار المتناقضة فى الأدلة والبراهين ومنطق المبررات المتعلقة بالمسألة وإلى أى مدى يمكن التوفيق بين هذه المتناقضات مثال: إذا دعت مؤسسة تربوية إلى تحقيق مبدأ ديمقراطية التعليم ، ثم أخذت تقرر منهاجا واحدا على كل الطلبة ولم تقبل الطلاب إلا فئة المتفوقين ، ثم اقتصر قبولها على الطلاب دون الطالبات ، وتمسكت بطريقة واحدة من الامتحانات ، وبطريقة واحدة من التعليم ، وحاولت الاستغناء عن الطلاب الذين يرسبون فى الامتحانات .. كيف يمكن عندها التوفيق بين التناقض فى الأهداف والممارسات .

ج) تحديد المعانى والمفاهيم : وهذا يعنى أن يقوم المتناظرون والمتحاورون بتحديد معانى ومفاهيم المصطلحات التى يستعملونها فى أثناء حوارهم لتحقيق المفاهيم المشتركة وإزالة اللبس والغموض عن المصطلحات المستعملة حتى لا يشتد الخصام بسبب فوضى معانى التعابير المستعملة فى تحديد القضايا المطروحة .

د) تصنيف الحقائق الجزئية : وهو أن تقوم فلسفة التربية بجمع الحقائق والمعلومات من مصادر متعددة من علم النفس ، والأنثروبولوجيا ، وعلم الاجتماع ، والفلسفة وتنظيمها وصياغتها على شكل نظرية تربوية ، يفيد فى تطوير النظام القائم ، كان يقوم فريق البحث عن الافتراضات والمبادئ والمفاهيم التى وردت فى الفكر الإسلامى ، وأكدتها حياة المجتمعات الإسلامية عبر التاريخ الطويل ، بهدف صياغة نظرية تربوية إسلامية ، فى سبيل تطوير النظام التربوى فى البلاد الإسلامية وتأصيله .

ه) مقابلة وجهات النظر المختلفة : وهو أن يقوم المتحاورون بدراسة وجهات النظر المختلفة ومقابلة بعضها ببعض فى ضوء اعتبارات قد

تكــون تاريخية أو ثقافية أو اجتماعية أو لغوية أو معرفية أو أخلاقية ، فللدراسة مشكلة مثل : « طبيعة المعرفة » الملائمة للدراسة ويمكن أن يقوم المتحاورون بمقابلة وجهات النظر المختلفة التى قدمها الفكر الفلسفى فيقابلون ما قاله أفلاطون وأرسطو والغزالى والواقعيون والبراجماتيون فى العصور المختلفة ليتوصلوا إلى حكم أو قناعة حول قضية معينة .

و) اقتراح خطوط جديدة : وهو أن تقوم فلسفة التربية بوضع معالم جديدة لتطوير النظام التربوى أو تحسين كفاياته أو حل المشكلات التى يواجهها بسبب التغيرات السريعة التى تطرأ على النظام الاجتماعى والثقافى والمعرفى والتكنولوجى داخل المجتمعات الإنسانية .

وحتى تتمكن فلسفة التربية من توجيه المسيرة التربوية فى المجتمع بطريقة صحيحة ، فإنه يجدر بها أن تأخذ من الفلسفة العامة ووظائفها الأساسية هى : الوظيفة التأملية « الوصفية » ، والوظيفة المعيارية « الإرشادية » والوظيفة النقدية التحليلية « التفسيرية » .

فلسفة التربية والوظيفية التأملية (الوصفية) فى الوظيفة التأملية فإن فلسفة التربية بمهام ونشاطات عديدة منها :

- تنظر إلى العملية التربوية على أنها نظام شامل يتكون من أجزاء يؤثر بعضها فى بعض بصورة سليمة وإيجابية ، وبهذا فلا يدرس ظاهرة منعزلة عن الظواهر الأخرى داخل النظام التربوى .
- ترى أن قضية تربوية أو مسألة هى جزء لا يتجزأ من نظام العملية التربوية الذى يشتغل فى نظام ثقافى فى نظام ثقافى داخل البيئة الاجتماعية .

- تعتقد أن أى تنظيم أو تنسيق أو تحديد للأدوار إنما يتم فى ضوء المبادئ الأساسية .
- تحرص على عدم التمييز بين الشيء والعناصر التى تكونه بحيث تتكامل النظرة ما بين الوجود وعناصره بهدف استنتاج أحكام عامة .
- تحدد العلاقة بين العناصر والأجزاء ، وتحدد مواقعها وأدوارها فى القضية العامة حتى تتكامل النظرة وتتكامل الأدوار فى معالجة القضايا التى تبرز فى النظام التربوى .
- عمل النماذج والأنظمة والتراكيب والصيغ العامة التى تساعد فى تنظيم العملية التربوية وتفسير ظواهر الحياة .
- تناول الموضوعات الميتافيزيقية وتبحث عن الأدلة والبراهين التى تكشف عن طبيعة هذه القضايا وتسويفها .
- فلسفة التربية والوظيفة المعيارية (الإرشادية) : وفى الوظيفة المعيارية أو الإرشادية فإن فلسفة التربية التى تقوم بعدة مهام ووظائف منها :
  - تحدد إطار الأهداف التربوية المطلوبة وأبعادها المختلفة فى ضوء التنظيم القيمية التى تتبناها الفلسفة الاجتماعية داخل النظام الاجتماعى .
  - تحدد الطرق والوسائل العامة التى ينبغى اتباعها لتحقيق الأهداف بحيث تكون هذه الطرق منتمية إلى الأهداف المرسومة .
  - تطرح استراتيجيات ومفاهيم جديدة فى سبيل تطوير النظام التربوى بحيث يبقى أصيلا مع حضارته ونظامه الثقافى ، معاصرا مع روح الحياة .

- تحدد معايير جديدة فى ضوء المتغيرات لمواجهة المواقف المستجدة وتبرير الإجراءات والأعمال التى تتبناها فى العملية التربوية ، وصياغة ذلك بصورة قيمية .
- تنظر فى كل عمل تقوم به على أنه ليس هو الأمثل ، بل هو الملائم حاليا .
- وليس أفضل ما ينبغى أن يكون من أجل أن نفتح باب الاجتهاد الفكرى والتجديدات داخل النظام التربوى لصالح الإنسان والمجتمع والتراث والنظام الاجتماعى .

• تعود الفلسفة فى هذه الوظيفة إلى الجذور والأصول التى تؤثر فى المسألة التربوية من أجل الإفادة منها بما يعين على تحسين الصورة ، أو تطوير العمل بحيث تبقى التربية أصيلة وليست مغتربة عن واقعها الثقافى والاجتماعى والقيمى .

• تحاول الرجوع إلى طبيعة العلاقات التى توجد بين عناصر العملية التربوية لتستلهم القرار الملائم الذى يتفق مع سلم الافتراضات والمبادئ لصالح النظام التربوى والاجتماعى .

• فلسفة التربية والوظيفة النقدية التحليلية (التفسيرية) وفى الوظيفية التحليلية أو النقدية فإن فلسفة التربية تقوم بوظائف عديدة منها :

- تمثل الروح النقدية التى لا تقتنع بالوجود وتستسلم إليه بل دائما تبحث عن الأمثل أو الأفضل لتحقيق مبدأ التطور فى الحياة إلى الأفضل .
- تنشط من أجل إعادة أو مراجعة عناصر النظام التربوى التى افترضتها الفلسفة التأملية والمعيارية وغيرها فى سبيل الحركة نحو الأفضل طلبا للكمال ، وفى سبيل التأكد من أن الحركة التربوية تسير فى إطارها الصحيح .

- تفحص الافتراضات التربوية وكذلك الأفكار والمفاهيم للوقوف على مدى اتساقها وانسجامها مع الآراء والنظريات التربوية الأخرى .
- تحدد العلاقات بين المفاهيم والحقائق التى تفسر العملية التربوية لتوضيح العقلانية فى التفسير والمنطقية فى النقد والتحليل الذى يتم للنظام التربوى .
- توضيح المعانى التى تنطوى عليها المصطلحات التربوية فى سبيل توحيد الآراء ورفع المتناقضات فى المواقف والمسائل التربوية والقضايا التربوية .
- تبرز القيم والأهداف والطرائق التى تستعملها العملية التربوية وذلك عن طريق التحليل والنقد والكشف عما فيها من صدق أو اتساق مع الواقع الاجتماعى ومع فلسفة الحياة .

٣) **الجذور التاريخية لفلسفة التربية :**

إن الفكر الفلسفى ليس ترفا فكريا ، وليس كما يدعى بعض الفلاسفة عن الحقيقة المطلقة فى انعزال عن الثقافة التى يعيشون فيها ، فبدون فهم الوظيفة الاجتماعية للفلسفة لا يمكن فهم الفلسفة ولا فهم الخلافات بين الفلسفة القديمة والحديثة .

ولما كانت ظروف المجتمعات مختلفة ، فقد ولدت أفكار فلسفية متباينة ، وفلسفات تربوية متعددة ، فلقد اختلفت الفلسفة التربوية داخل المجتمع اليونانى من مدينة إلى أخرى .

فسقراط الذى يعيش فى فترة ازدهار الديمقراطية داخل أثينا ، وكانت فلسفته ثورة على التقاليد وتدور حول الإيمان بالفرد وتوكيد إنمائه كإنسان .

وأفلاطون الذى كان يعيش فترة الحروب البلبونيزية وما تجره من مخاطر كانت فلسفته تدور حول صياغة مجتمع جديد يكون فيه الأفراد خدما للصيغة الاجتماعية ، تحت سيطرة الدولة .

وأكد أرسطو على الصيغة الاجتماعية وأن يكون التعليم تحت سيطرة الدولة ، إلا أنه كان واقعيا أكثر من معلمه أفلاطون .

كما نشاهد أن الفلسفة العامة للحياة كانت تؤثر فى فلسفة التربية داخل المجتمعات الإنسانية سواء أكانت شرقية أم غربية فقبل حكم الإصلاح الدينى فى أوربا كانت فلسفة التربية منسجمة مع الفلسفة العامة ، تؤكد الرهبنة إلى أن برزت مبشرات عصر النهضة فى حركة الإصلاح الدينى المسيحى ، التى أعطت للعقل والتفكير والعلوم مكانة حقيقية فى الفلسفة الاجتماعية فتطورت الحياة داخل المجتمعات الأوربية ، ولحق ذلك تطور فى فلسفة التربية على المساحة الأوربية خاصة ، ونمت بعد ذلك فلسفات تربوية مختلفة عملت على تطوير التربية فى الغرب وقد ساعد على الفكر الفلسفى الذى نادى به الفلاسفة فيما بعد مثل جون لوك (١٦٣٢ ــ ١٧٠٤) وجون ديوى (١٨٥٩ ــ ١٩٥٢) وغيرهم .

ونجد فى الشرق الإسلامى تفاوتا عند الفلاسفة المربين من المسلمين فى فلسفتهم التربوية ، ويمكن إرجاع هذا التفاوت فى الفكر الفلسفى التربوى إلى تباين البيئات والإمكانات التى كانت تمثل الشرق الإسلامى آنذاك ، إلا أن هذه الاختلافات كانت فى إطار الفلسفة الإسلامية الكبرى كما نراها فى القرآن الكريم والسنة الشريفة التى تتلخص فى احترام فردية الإنسان فى إطار مصلحة الجماعة ، أى فى إقامة توازن دقيق بين الحرية والنظام .

ففى عهد الرسول صلى الله عليه وسلم كان الإيمان هو محور الحياة فى المجتمع الإسلامى ، وكانت مبادئ القرآن هى فلسفة الحياة الاجتماعية .

وبعد انتقال الرسول صلى الله عليه وسلم إلى الرفيق الأعلى بدا المسلمون يثيرون تساؤلات عقلية حول موضوعات الإيمان المختلفة الأمر الذى استدعى الحاجة إلى الدراسات الفلسفية والمنطقية ، حيث شرع على بن أبى طالب ف إلقاء محاضرات أسبوعية فى المسجد الجامع فى الفلسفة والحديث والبلاغة ، والفقه وكان يتعاون فى ذلك مع ابن عمه عبد الله بن العباس .

وبعد انتهاء الفتوحات الإسلامية فى العصر الأموى واختلاط العرب المسلمين بأهل الحضارات الأخرى ، أخذت فلسفة الحياة الإسلامية اتجاها جديدا وهو التوجه نحو العلم والبحث والإقبال على الفكر اليونانى لمواجهة متطلبات الحياة ، وأخذ المسلمون يتفننون فى العلوم المختلفة من فلسفة وعلم وكلام ، وفقه وعلوم تجريبية وغيرها ، وانعكس ذلك على المجتمع الإسلامى كله ومؤسساته (المساجد) والكتاتيب والمجالس الخاصة والعامة وأخذت العلوم فى العصر العباسى تزداد نضجا واتساعا حتى شملت فروع المعرفة كلها ، وأصبحت هذه العلوم تدور حول مجالات الحياة الإسلامية بمنهج علمى يعتمد على البحث والتجريب والمنطق والفلسفة وشاع استعمال العقل كمنهج داخل المجتمع الإنسانى بالإضافة على المنهج النقلى .

وانعكست هذه المعالم الفلسفية العامة فى المجتمع الإسلامى على الفكر التربوى فأخذت الفلسفة التربوية تدخل مفاهيم واتجاهات وإجراءات جديدة على التربية فى موضوع الأهداف والمناهج والطرائق والنظرة إلى التعلم ، وساد مفهوم أن المعرفة مكتسبة ويشترك فى تحصيلها العقل والحواس والتجريب ، وأن الطلاب يختلفون فى قدراتهم واستعداداتهم وانعكست هذه المفاهيم على الفلسفة التربوية داخل المجتمع الإسلامى حتى أخذ بهذا الاتجاه جميع الفلاسفة المسلمين مثل الكندى « القرن الثالث الهجرى » وابن رشد

« السادس الهجرى » والفارابى « الرابع الهجرى » وابن سينا « الخامس الهجرى » ولحق بهم التربويون من المسلمين مثل محمد بن سحنون « الثالث الهجرى » والقابس « الرابع الهجرى » وابن سكريه ، وابن عبد البر « الخامس الهجرى » والزرنوجس « السادس الهجرى » .

ومع بداية القرن السادس الهجرى أخذت فلسفة الحياة فى المجتمع الإسلامى تتغير وذلك بسبب طغيان روح الفلسفة المادية فظهرت فلسفة الغزالى لكسر حدة الاتجاه المادى ، إذ أخذ ينادى بأن يكون للقلب دور فى المعرفة والوصول إلى الحقيقة ، وذلك بضرورة اشتراكه مع العقل فى الاشتغال نحو المعرفة .

ومع بداية العصور الحديثة أخذت تدخل فى المجتمعات الإسلامية فلسفات جديدة بفضل التغيرات التى أخذت تظهر فى المجتمعات الإسلامية وسادت المجتمعات الإسلامية بوادر لحركات فلسفية غريبة وافدة من الشرق أو من الغرب وأثرت هذه الحركات فى فلسفة الحياة العامة ، الأمر الذى انعكس على الفكر الفلسفى الذى يوجه العمل التربوى ونتج عن ذلك فلسفات تربوية معاصرة على ألسنة رجال الإصلاح المسلمين من أمثال : محمد بن عبد الوهاب ، وجمال الدين الأفغانى ، ومحمد عبده ، وخير الدين التونسى ، ومحمد إقبال .

٤) **النماذج التربوية اليوم :**

نظرا لأن الاختلاف فى فلسفة التربية يرتد إلى الاختلافات فى فلسفة الحياة العامة فإنه باستطاعتنا القول إنه توجد ثلاثة نماذج أساسية من الفلسفات التربوية توجه العمل التربوى داخل المجتمعات الإنسانية فى العصر الحالى هى النموذج التربوى فى العالم الاشتراكى ، والنموذج فى العالم الرأسمالى والنموذج التربوى فى العالم الثالث .

الفصل الثانى

فلسفة التربية الخاصة

الفصل الثانى

فلسفة التربية الخاصة

ينظر إلى الفلسفة باعتبارها النظرية العامة للتربية ؛ إذا صارت فلسفة التربية نشاطاً فكرياً ناقداً يعمل فى الخبرة التعليمية ليحللها وينقدها ، ويرى الأسس والفروض والقيم التى تقوم عليها ليرتد بعد ذلك إلى العملية التعليمية توجيها وإرشادا .

وفى الوقت الذى تتقاسم فيه التربية الخاصة بعض المسئوليات مع التربية العامة فيما يتعلق بالنمو متكامل الجوانب لشخصية الطفل وتعليمه وتدريبه من أجل حياته فى المستقبل ؛ وجب على هذه التربية أن تهيئ أفضل الظروف المواتية لتقويم النمو غير السوى .

وعلى هذا تعرف « اليونسكو » التربية الخاصة بأنها : « جميع أشكال التعليم العام أو المهنـــى للمعوقين جسميا أو عقليا أو غير المتوافقين اجتماعيا ، الذين لا يمكنهم تحقيق حاجاتهم التربوية من خلال المناهج المعتادة أو الممارسات التعليمية العادية » ، ومن ثم تتضمن التربية الخاصة بالمعوقين منهجا خاصا بها ، مشتملا على استراتيجيات تعليمية معينة ومتباينة لمقابلة نوعية الإعاقة التى يتعامل معها معلمون متخصصون . كما ينظر إليها باعتبارها « شكلا متميزا من أشكال التربية العامة يستهدف تحسين مستوى حياة من يعانون من إعاقات » ، حيث أن التقدم الطبى والتكنولوجى ساهم فى الإبقاء على حياة العديد من المعوقين ، وفى عدم تدخل التربية الخاصة فإن عددا كبيرا منهم يبقى غير متكيف وبالتالى غير مؤهل لمواجهة متطلبات حياته .

والراصد للاحتياجات الاجتماعية والتعليمية لتربية المعوقين فى الدول العربية ومنها مصر ي جد أنها لم تحظ باهتمام كبير خلال العقود الماضية ، فبينما تشير نتائج الدراسات إلى أن المؤسسات التى أقيمت فى الأقطار العربية خلال السنوات العشر الماضية محدودة .

ويقع معظمها فى عدد قليل من المدن الكبرى ، علاوة على افتقارها إلى العناصر البشرية المؤهلة للتعامل مع المعوقين ، تشير إلى دراسات أخرى إلى أنه لا يحظى بالمساعدة إلا أقل من ٣ % من المعوقين منهم دون النسبة المذكورة ؛ وهذا ما دعا إلى مناشدة المعنيين فى كافة أرجاء العالم لضرورة إيلاء عناية خاصة لحاجات المعوقين واتخاذ الإجراءات اللازمة لتأمين فرص تعليمية متكافئة لجميع فئاتهم وذلك من خلال : « الإعلان العالمى حول التربية » ، « المؤتمر العالمى لتربية ذوى الاحتياجات الخاصة ــ الغرض والنوعية ــ بمدينة سلامنكا بأسبانيا خلال الفترة من ٧ ــ ١٠ يونيه م » ، « والحلقات الدراسية الإقليمية التى عقدتها اليونسكو فى الدول العربية خلال عامى ١٩٩٣/٩٢م » والآن يسير الاتجاه العالمى نحو الإقرار بالحاجة إلى « المدارس الجامعة » والكفيل بتحقيق الاندماج المنشور للمعوقين وتمكينهم من المشاركة بصورة أكبر فى أنشطة مجتمعهم مستقبلا ، ولكن التقدم بطىء فى التخطيط لتربية المعوقين فى مصر ؛ فقد انتهى الكثير من الدراسات إلى حقيقة مؤداها « أن التخطيط لتربية المعوقين فى مصر متقطع ولم ينظر إليه كجزء لا يتجزأ من النظام التعليمى » .

وعلى صعيد آخر فقد تزايدت الرؤى الإيجابية للأطفال المعوقين عبر العصور ؛ مما دفع التربية إلى البحث عن مهام جديدة تنهض بها حيال هؤلاء الأطفال ، وتطورت مؤسسات التربية الخاصة بهم من تخصيص فصول مستقلة فى دارسها العامة لذوى الحاجات التربوية الخاصة ، إلى تخصيص

مدارس بأكملها لتربية المعوقين من التلاميذ ؛ فأصبحت هناك مدارس لكل فئة على حدة تبعا لنوع الإعاقة لديها .

وهكذا وجدت التربية أنها مطالبة بأن يستقل جانب من فلسفتها لخدمة هؤلاء المعوقين على نطاق واسع وأن توجه عددا من أهدافها نحو تحقيق آمالهم وتطلعاتهم ؛ مما جعلها تضع مولودا جديدا يسمى « بالتربية الخاصة » لها أهدافها ومبادئها ومن ثم يمكن تناول فلسفة التربية الخاصة بالمعوقين من خلال : المفاهيم ، والتصنيفات ، أهداف ومبادئ تربيتهم ، ومؤسسات تربية المعوقين فى ظل استراتيجيتى العزل والدمج على النحو التالى :

(أ) المعوقون : المفاهيم ـ التصنيفات ـ أهداف ومبادئ تربيتهم :

إن مشكلة البحث عن مصطلح يصف بدقة إحدى الحالات ويجلب فى نفس والوقت ردود فعل إيجابية خالية من نبرات الاتهام الحادة ، كانت وستظل موضوعا للمناقشة ومن الملاحظ أن أى مصطلح يستخدم لوصف الإعاقة يكتسب ــ مع مرور الوقت ــ مظاهر الكراهية والبغض .

ومع ذلك فقد تضمنت التشريعات والقوانين والتقارير والدراسات التى اهتمت بميدان المعوقين تعريفات متعددة للفرد المعوق ، منها ما هو على أساس طبيعة العجز كتعريفُ فُلية (١٩٩٠م) وتعريف (١٩٩٣) و Samuel, A. Kirk وتعريف الزميرى (١٩٩٨م) ، ومنها ما هو على أساس سبب العجز كتعريف المؤتمر العالمى السنوى لطب الأطفال (١٩٩٩م) وتعريف مؤتمر التأهيل الدولى للمنطقة العربى (١٩٩٩م) وتعريف لبيب (١٩٩٩م) ، ومنها ما هو على أساس آثار العجز كتعريف (١٩٩٤) Mazurek , Kas . Kas. et al وتعريف بدر كمال ومحمد حلاوة (١٩٩٧م) وعبد الفتاح عثمان ، وعلى الدين السيد (١٩٩٧م) وتعريف يوسف قطب

(١٩٩٨م) ، ومنها ما هو على أساس نسبة العجز كتعريف القانون الليبى رقم ٥ لعام (١٩٩٨م) ، وتعريف الاتفاقية العربية رقم ١٧ لعام (١٩٩٣م) وتعريف اللائحة التنفيذية لقانون الطفل (١٩٩٨م) وتعريف وزارة المعارف السعودية (١٩٩٨م) .

وعلى الرغم من تفاوت أساليب تعريف الفرد المعوق إلا أن هناك شبه إجماع على أن لفظ معوق يشير إلى « كل فرد استقر به عائق أو أكثر يُوهن من قدرته ويجعله فى أمس الحاجة إلى عون خارجى واع مؤسس على مقومات علمية وتكنولوجية تعيده إلى مستوى العادية أو على الأقل أقرب ما يكون إلى هذا المستوى » ؛ فالإعاقة قصور وظيفى من الناحية الاجتماعية وضعف من ناحية الأداء .

وتعددت تصنيفات المعوقين تبعا للعامل الذى يؤخذ فى الاعتبار عند التقسيم ؛ فمن الممكن تصنيف المعوقين من حيث سبب الإعاقة كتصنيف كل من : الاتفاقية العربية رقم ١٧ لعام (١٩٩٣م) بشأن تشغيل المعوقين وتصنيف (Odon, S. et . Al., (1996 ، ومن الممكن تصنيفهم من حيث درجة الإعاقة ومستواها كتصنيف كل من أحمد إبراهيم (١٩٩٣م) وعثمان لبيب (١٩٩٣م) والقريطى (١٩٩٦م) ، كما أن هناك من يصنفهم إلى أصحاب عجز ظاهر وأصحاب عجز غير ظاهر مثل تصنيف: Mazurek, Kas . et al ومهنى غنايم (١٩٩٥م) وتصنيف محمد مصطفى (١٩٩٧م) وعبد المحى صالح (١٩٩٩م) .

وعلى صعيد الواقع المصرى ثمة تصنيفات للإعاقة السمعية Hearing impairment من وجهات متعددة لعل من أهمها وجهتى النظر : الفسيولوجية والتربوية الوظيفية ، وهما وجهتان مكملتان لبعضهما البعض ؛ فوجهة النظر الفسيولوجية تقوم على أساس كمى « Quantitative » تتحدد

فيه درجة الفقدان السمعى بوحدات صوتية تسمى « Decibel » والهيرتز « Herts » أو ترددات الصوت لقياس مدى حساسية الأذن ويستدل على مدى ارتفاع الصوت أو انخفاضه من عدد الوحدات الصوتية ومن أمثلة هذه التصنيفات : فقدان سمعى خفيف « Mild » لمن تتراوح درجته بين ٢٠ ــ ٣٠ ديسبل ، وفقدان سمعى هامشى « Marginal » تتراوح درجته بين ٣٠ ــ ٤٠ ديسبل ، وفقدان سمعى متوسط « Moderate » تتراوح درجته بين ٤٠ ــ ٦٠ ديسبل ، وفقدان سمعى شديد « Severe » تتراوح درجته بين ٦٠ ــ ٧٥ ديسبل وفقدان سمعى عميق Profound تبلغ درجته ٧٥ ديسبل فأكثر .

أما التصنيف التربوى فيقوم على أساس وظيفى يعنى بالنظر إلى مدى تأثير درجات فقدان السمع على فهم الكلام واستعداد المعوق لفهم اللغة والكلام وما يترتب على ذلك من احتياجات تربوية خاصة وبرامج تعليمية لإشباع هذه الحاجات ، ويميز التربويون بين فئتين من المعوقين سمعيا هما الصم وثقيلوا السمع : الصم .ويقصد بهم أولئك الذين يعانون من عجز سمعى أكثر من ٧٠ ديسبل ولا يمكنهم من ا لناحية الوظيفية فهم اللغة اللفظية المنطوقة وبالتالى يعجزون عن التعامل بفاعلية فى المواقف الحياتية حتى مع استخدامهم معينات سمعية مكبرة للصوت ، وثقيلوا السمع ، وهم أولئك الذين يعانون من صعوبات أو قصور فى حاسة السمع يتراوح ما بين ٣٠ وأقل من ٧٠ ديسبل لكنها لا تعوق فاعليتها من الناحية الوظيفية ومعظم أفراد هذه الفئة بإمكانهم استيعاب المناهج التعليمية الموضوعة أساسا للأطفال العاديين

أما المعوقون بصرياً « Visually, Handi Capped » فهو مصطلح عام يُشير إلى درجات متفاوتة من الفقدان البصرى تتراوح بين حالات العمى الكُلى « Totally, Blind » ممن لا يملكون الإحساس بالضوء ولا يرون شيئا على الإطلاق ويتعين عليهم الاعتماد كلية على حواسهم الأخرى ،

وحالات الإبصار الجزئى « Partially, Sighted » التى تتفاوت مقدرات أصحابها علـــى التمييز البصـــرى للأشياء المرئية ويمكنهم الإفادة من بصرهم .

وتتراوح التعريفات التربوية للمعوقين بصرياً بين تعريفات مجملة كتعريف الأعمى بأنه « كل من يعجز عن استخدام عينيه فى الحصول على المعرفة » وتعريفات أكثر تفصيلاً ، وعادة يميز التربويون إجرائياً بين فئات مختلفة من المعوقين بصرياً تبعاً لدرجة الإعاقة وتأثيرها على استعداداتهم للتعلم وما يصاحبه من اتباع طرق أو استخدام مواد تعليمية معينة ومن بين تلك الفئات ما تضمنه التصنيف التالى :

- العُميان « Blind » وتتضمن هذه الفئة العُميان كُلياً « Totally Blind » ممن يعيشون فى ظُلمة تامة ولا يرون شيئاً والأفراد الذين يرون الضوء فقط « Light perception » والذين يرون الضوء ويُمكنهم تحديد مسقطه « Light perception » والذين يستطيعون عدّ أصابع اليد عند تقريبها من أعينهم « Finger count » وهؤلاء جميعاً يعتمـــدون فى تعليمهم على طريقة برايل كوسيلة للقراءة والكتابة .
- العُميان وظيفياً « functionally Blind » وهم الذين توجد لديهم بقايا بصرية يُمكنهم الاستفادة منها فى مهارات الحركة والتوجه ولكنها لا تفى بمتطلبات تعليمهم القراءة والكتابة بالخط العادى فتظل طريقة برايل هى وسيلتهم الرئيسية للقراءة والكتابة .
- ضعاف البصر « Low vision individuals » وهم من يتمكنون بصرياً من القراءة والكتابة بالخط العادى سواء عن طريق استخدام المعينات البصرية كالنظارات والمُكبرات أو بدونها .

ونظراً لتعقد ظاهرة التخلف العقلى سواء من حيث عواملها أو من حيث مظاهرها الإكلينيكية ومن ثمَّ مستويات الأداء فى النواحى العقلية والتعليمية والحاسية والحركية ؛ فقد تعددت تصنيفات المعوقين عقلياً بين : تصنيف طبى كمى ــ تبعاً لمصدر العجز والإعاقة ــ وتصنيف سيكولوجى وظيفى ــ تبعاً لمعدلات الذكاء ــ وتصنيف اجتماعى قائم على محك التواؤم أو التكيف الاجتماعى للمعوق ومدى اعتماده على نفسه ووفائه بالمطالب والواجبات الاجتماعية ، وتصنيف تربوى .

ويقوم التصنيف التربوى للمعوقين عقلياً على أساس معدلات الذكاء مع تمييز كل فئة تصنيفية تبعاً لاستعدادات أفرادها وقابليتهم للتعلم كمحك ، كما يعنى بالاحتياجات التعليمية وما يلائمها من برامج أكثر مما يعنى بنسبة الذكاء فى ذاتها ، وقد تضمن هذا التصنيف ثلاث فئات للمعوقين عقلياً هم : القابلون للتعليم « Educable » وتتراوح مُعدلات ذكائهم بين ٥٠ ــ ٧٠ درجة وهم لا يستطيعون مواصلة الدراسة وفقاً للمناهج العادية ولكنهم يمتلكون المقدرة على التعلم بدرجة ما إذا توافرت لهم خدمات تربوية خاصة داخل المدارس والفصول الخاصة بهم ، القابلون للتدريب « Trainable » ويتراوح ذكاؤهم بين ٢٥ ــ ٥٠ درجة وهم يُعانون من صعوبات شديدة تعجزهم عن التعليم اللهم إلا من قدر ضئيل جداً من المهارات الأكاديمية الخاصة بالقراءة والكتابة والحساب إلا أنهم قابلون للتدريب وفقاً لبرامج خاصة ، والمعتمدون « Custodial » وتقل معدلات ذكائهم عن ٢٥ درجة ويطلق عليهم المعتوهين وهم عاجزون كلية حتى عن العناية بأنفسهم أو حمايتها من الأخطار لذا يعتمدون اعتمادا كليا على غيرهم طوال حياتهم داخل مؤسسات خاصة .

ومع أهمية تصنيف المعوقين إلى فئات تُمكِّن من صياغة البرامج التربوية المناسبة لكل فئة ؛ اعتماداً على حاجاتهم ومشكلاتهم ؛ فإنَّ النظرة

التربوية المعاصرة ترى أنَّ مثل هذه التصنيفات تأخذ بمواطن الضعف لدى المعوق ولا تأخذ بمواطن القوة لديه ، كما أن التلميذ المعوق ــ وفقاً لتلك التصنيفات ــ عادة ما يصنف فى فئة واحدة فحسب ، والواقع أنه غالبا ما يعانى من إعاقات أخرى غير التى احتفظ بها كمقياس للتصنيف كما أن هذه النظرة التربوية المعاصرة ترفض إلصاق تسمية معينة تحدد نوع الإعاقة بالتلميذ ؛ الأمر الذى قد يسبب له آثاراً نفسية سلبية بالإضافة إلى اضطرابات سلوكية .

وفيما يختص بأهداف تربية المعوقين ، أجريت العديد من الدراسات ، منها ما تناولت الأهداف العامة لتربية المعوقين كدراسة سليمان الصالح بالكويت (١٩٩٠م) ودراسة « Gowen, J. W. et al (1993) » ودراسة هيلى وآخرون (١٩٩٣م) ودراسة القريطى (١٩٩٦م) ودراسة « Mahony, g. & f. (1996) » ودراسة الزهيرى (١٩٩٨م) ، ومنها ما تناولت الأهداف الخاصة بفئة من فئات المعوقين مثل دراسة « Joyce, choate, s. (1993) » ودراسة ليلى كرم (١٩٩٤م) ودراسة أسماء عيطة فى قطر (١٩٩٥م) ودراسة كمال مرسى (١٩٩٥م) ودراسة ناصر الموسى بالمملكة العربية السعودية (١٩٩٥م) ودراسة أنتونى ج . بيلون (١٩٩٦م) .

وعلى ضوء ما أسفرت عنه نتائج تلك الدراسات أمكن للدراسة الحالية التعرف على بعض الأهداف المبتغاة من تربية المعوقين والتى تمثلت فى :

- تحقيق الكفاءة الشخصية « Personal Competency » وذلك بمساعدة الفرد المعوق على الاستقلالية فى حياته والاكتفاء والتوجيه الذاتى والاعتماد على النفس .
- تهيئة الطفل المعوق لتقبل الحالة التى وجد عليها والرضا عنها ، وتهيئة المجتمع المحيط به وبخاصة أسرته للنظر إليه كعضو عامل

بهـا ؛ لـه من الحقوق والواجبات ما يكفل عضويته الفعالة فى المجتمع .

- تحقيق الكفاءة الاجتماعية « Social competency » بغرس وتنمية الأنماط السلوكية اللازمة للتفاعل وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الآخرين وإكسابهم المهارات التى تمكنهم من الحركة النشطة فى البيئة المحيطة والاندماج ؛ مما يقلل من شعورهم بالقصور والدونية .
- تحقيق النمو المتكامل لجميع جوانب شخصية الطفل المعوق وذلك يتحدد فـى إطار ما تسمح به إمكاناته وتوظيفها إلى أقصى درجة ممكنة .
- تحقيق الكفاءة المهنية « Vocational Competency » وذلك بإكساب المعوق بعضاً من المهارات اليدوية والخبرات الفنية المناسبة لطبيعة إعاقتهم واستعداداتهم والتى تمكنهم فيما بعد من ممارسة بعض الحرف والمهن .
- تحقيق تربية استقلالية للمعوق يعتمد فيها على نفسه وذلك بتوفير فرص التعليم والتأهيل المهنى بما يُناسب قدراته مع إتاحة فرص التشغيل المناسبة وفق مهاراته المكتسبة وما بقى لديه من إمكانات .

وعلى صعيد الواقع المصرى تهدف الرعاية التربوية للمعوقين إلى مساعدتهم على الاستفادة من المستويات التربوية العادية وإمدادهم بخبرات إدراكية وتعليمية تساعدهم على التعامل بسلوك صحى سوى مع الأفراد الآخرين فى مجتمعهم وتمكنهم من الاعتماد على أنفسهم فى إشباع حاجاتهم فى آمان وسلام ، ومن أهداف وزارة التربية والتعليم فى جمهورية مصر العربية حيال المعوقين :

- التخطيط لتربية ورعاية المعوقين مع العاديين فى جميع المراحل التعليمية .

- تقديم الخدمات للطلاب المعوقين لتشمل كل الطلاب سواء كانوا فى المدارس الخاصة بهم أو فى فصول الدمج بالمدارس العادية .
- إتاحة الفرصة للمعوقين ليتابعوا دراساتهم طبقاً لقدراتهم واستعداداتهم .
- تذويد المدارس الخاصة بالمتخصصين للعمل مع المعوقين من خلال برامج وزارة التربية والتعليم .
- تزويد الأنشطة المهنية فى المدارس الخاصة لمساعدتهم على التعامل مع البيئة الاجتماعية المحيطة والاندماج فى الحياة .

وحول أسس ومبادئ تربية المعوقين يمكن الإشارة إلى بعض الدراسات فى هذا المجال كدراسة « Erwin, E, J. (1995) » ودراسة فاروق صادق (١٩٩٥م) ودراسة بيل جيرهارت (١٩٩٦م) ودراسة « Santelli, B. et al . (1996) » ودراسة رسمى عبد الملك (١٩٩٨م) ودراسة سميرة عبد اللطيف بالكويت (١٩٩٨م) ودراسة القريطى (١٩٩٩م) ودراسة عبد الرحمن سليمان (١٩٩٩م) .

ويمكن للدراسة الحالية أن تستخلص من الدراسات السابقة المبادئ التالية لتربية المعوقين :

- الخدمات الخاصة حقوق أصيلة ومستمرة باستمرار حياة المعوق كفلتها الشرائع السماوية ومبادئ حقوق الإنسان فى المساواة وتكافؤ الفرص بين أفراد المجتمع .
- الاكتشاف والتدخل المبكر لمنع حدوث الإعاقة أو الحد منها دون تحولها إلى عجز معقد دائم ضرورة ملحة لمواجهة مظاهر العجز أو القصور المترتب على الإعاقة والمصاحب لها .

- الخدمات الخاصة متكاملة وشاملة لكافة جوانب شخصية المعوق وذلك لأن الآثار المترتبة على الإعاقة غالباً ما تكون متعددة مما يستلزم خطة متكاملة لتجنب هذه الآثار أو الحد من مضاعفاتها .
- التركيز على تنمية ما لدى المعوقين من إمكانات وقدرات والتدريب على ما يستطيعونه من تعلم ومشاركة لا على ما لا يقدرون السبيل لتحقيق الدمج الاجتماعى .
- الخدمات الخاصة مسئولية فريق متكامل من : الأطباء والممرضين والفنيين والمعلمين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين والمدربين المهنيين والوالدين .
- العناية بالمعوقين وتأهيلهم وإدماجهم مجتمعياً تمثل استثماراً بشريا له مردودة الاقتصادى والاجتماعى ، وليست قائمة على مجرد اعتبارات إنسانية تُثرها حالات الضعف والعجز .
- التعاون الكامل بين أسرة المعوق ومدرسته والإيمان بالمسئولية المشتركة نحو تربية الطفل المعوق وتكوين الوعى الجماهيرى نحو معاملة وتربية المعوقين أحد سُبل توفير حياة طبيعتهم لهم .
- الخدمات الخاصة تُقدم لأصحاب الإعاقة البسيطة بنفس الدرجة من الاهتمام والرعاية التى تُقدم بها لذوى الإعاقات الحادة .
- يُشكل العمل مع المعوقين سلسلة من الجهود والبرامج الهادفة إلى الرعاية والتعليم والتأهيل والإدماج الاجتماعى والتشغيل وهى حلقات متكاملة والاهتمام بواحدة منها ــ وإن كان ضرورياً ــ لا يُعدُّ كافياً للمواجهة الشاملة لمشكلات المعوق على المستوى الفردى أو الاجتماعى .

إعداد البرامج التعليمية والتأهيلية والوسائل التعليمية والأجهزة المُعينة والتعويضية التى تلاءم فئات المعوقين ؛ يُسهل من إمكانية دمجهم فى

البيئة العادية وتعليمهم فى مدارس العاديين كُلما كان ذلك مُمكناً بما يتفق مع فلسفة التربية الخاصة .

(ب) تربية المعوقين فى ظل استراتيجيتى : العزل والدمج :

تربية المعوقين فى ظل استراتيجية العزل . نادى الكثير ـ فى بادئ الأمر ـ بضرورة وضع المعوقين فى مؤسسات أو مدارس خاصة بهم حتى يمكن مواجهة حاجاتهم التربوية فى فصول تضم أعداداً قليلة منهم ويقوم بتعليمهم معلمون ثم إعدادهم خصيصاً لذلك مع توفير برامج تعليمية خاصة بهم ، ويسوق محبذوا استراتيجية الرعاية العزلية لتربية المعوقين المبررات التالية :

- من اليسير تطبيق النظام الدمجى للمعوقين مع العاديين فى المدارس العادية بالنسبة لذوى الإعاقات البسيطة أو المتوسطة كأصحاب الإعاقة الذهنية البسيطة والقابلين للتعليم وضعاف البصر وضعاف السمع ، إلاَّ أنَّ نظام الرعاية العزلية سواء فى فصول خاصة داخل المدارس العادية أو مدارس مستقلة قد يكون شيئاً محتوماً لا مفر منه بالنسبة لذوى الإعاقات الحادة .
- أنَّ نظام الرعاية العزلية يُناسب الظروف الاقتصادية لكثير من المجتمعات النامية التى تُعانى من ظروفها الاقتصادية ؛ مما لا يُمكنها من تهيئة المدارس العادية وتنظميها وتوفير التجهيزات المادية والفنية والكفاءات البشرية المدربة واللازمة لتربية المعوقين بدمجهم مع العاديين داخل هذه المدارس .
- أنه من الصعب تجاهل نظرة المجتمع إلى المعوقين وأنهم دون العاديين فيما لديهم من إمكانات وقدرات ومن المعروف أن

استراتيجية العزل لتعليم المعوقين بمدارس خاصة بكل فئة منهم كانت الاستراتيجية المطبقة فى مختلف دول العالم حتى وقت قريب ، كما أنها ما زالت الاستراتيجية السائدة لتربية المعوقين بجمهورية مصر العربية . إلاَّ أنَّ الكثير من البحوث والدراسات التربوية المعاصرة قد انتهت إلى حقيقة مؤداها « أنَّ الرعاية العزلية للمعوق يصاحبها ويترتب عليها شعوره بالقصور والعجز والدونية مما يحول دون اكتسابه مظاهر السلوك التكيفى ويعزله عن مجرى الحياة اليومية » وتؤكد الدراسات والبحوث السابقة على الآثار السلبية لاستراتيجية العزل لتربية المعوقين فى مؤسسات خاصة بهم والتى يمكن إجمالها فى :

- تربية المعوقين فى ظل الاستراتيجية العزلية تركز على جوانب القصور والضعف لدى المعوق لا على ما تبقى لديه من قدرات وإمكانات ، كما أنها تدعم أوجه التباين والاختلاف لا أوجه التشابه والتقارب بين المعوقين .
- تصنف تلك الاستراتيجية المعوقين تصنيفات غير واقعية ؛ إذ يُنظر إليهم باعتبارهم : إما معوقين سمعياً أو بصرياً أو عقلياً مهملة تصنيفات أخرى كمتعددى الإعاقة مثلاً .
- عزل المعوقين فى مدارس خاصة بهم ـ داخلية أو نهارية ـ يُلصقُ بهم مُسميات تظل قرينة بهم طوال حياتهم ولا يُعرفون إلاَّ بها من قِبل أقرانهم .
- تُدعم الاستراتيجية العزلية لتربية المعوقين المركزية فى توزيع الخدمات التربوية الخاصة بهم ، بجانب التفاوت فى توزيعها بين المدينة والقرية على مستوى المحافظة الواحدة .

- تؤكد تلك الاستراتيجية نظرة المجتمع للمعوقين بأنهم دون العاديين فيما لديهم من قدرات وإمكانات ومهارات .
- لا تتناسب الاستراتيجية العزلية لتربية المعوقين والهدف المرجو من جراء فلسفة التربية الخاصة بالمعوقين ألا وهو العودة بالمعوق إلى المجتمع بتأهيله مُجتمعياً لا عزله عنه .
- تستلزم الاستراتيجية العزلية لتربية المعوقين كُلفة اقتصادية باهظة لإقامة الأبنية والمرافق والتجهيزات المدرسية وصيانتها وإعداد المعلمين والأخصائيين والإداريين .

تربية المعوقين فى ظل استراتيجية الدمج . يُقصد بالدمج Mainstreaming أو توحيد المجرى التعليمى التكامل « Integration » وضع الطفل المعوق مع الطفل العادى داخل إطار التعليم النظامى العادى ولمدة قد تصل إلى ٥٠% من وقت اليوم الدراسى ، مع تطوير الخطة التربوية التى تُقدم المتطلبات النظرية والأكاديمية والمنهج العلمى والمقرر الدراسى ووسائط لتدريس التى تحقق الأهداف المرجوة مع تعاون التربويين فى نظامى التعليم الخاص والتعليم النظامى من أجل رعاية وتعليم المعوقين بفئاتهم المختلفة أثناء وقت الدمج فى بيئة التعليم النظامى .

وتمثل استراتيجية الدمج لتربية المعوقين بمختلف فئات الإعاقة اتجاهاً تربوياً جديداً يتزايد تداولها يوماً بعد يوم فى الكثير من الدول المتقدمة ، وقد نبعت فكرة الدمج أو توحيد المجرى التعليمى بالنسبة للطفل المعوق مع أقرانه العاديين بنفس مدارسهم كنوع من التدريب للطفل المعوق والطفل العادى على التعامل والتفاعل معاً حتى إذا خرج المعوق للحياة الاجتماعية استطاع أن يتعامل ويتفاعل مع الآخرين .

وقد تعددت أشكال مؤسسات التربية الخاصة بالمعوقين فى ظل استراتيجية الدمج ، وعلى ضوء الالتزام بمبدأ « التربية للجميع » والخصائص الفريدة لكل طفل واهتماماته وقدراته وحاجاته التعليمية ؛ كان على كل دولة أن تتحمل مسئولية تربية أطفالها المعوقين بجانب أقرانهم الأسوياء منتهجة استراتيجية الدمج داخل النظام التعليمى سبيلاً كلما أمكن مع إجراء تعديلات أساسية فى البرنامج التعليمى وتطوير الخدمات المعاونة الضرورية للأطفال الذين تتطلب حالاتهم ذلك ، بجانب حتمية توظيف استراتيجيات تدريسية مناسبة وأجهزة وأدوات خاصة واستخدام أساليب تقويم متنوعة بالإضافة إلى توظيف مدارس التربية الخاصة كمراكز لمصادر التعلم . وتتمثل أكثر الأشكال انتشاراً لمؤسسات تربية المعوقين فى ظل النظام الدمجى فيما يلى :

- المدرسة الجامعة .. وتخدم جميع الأطفال داخل المجتمع وتحقق المشاركة الكاملة بين الأطفال المعوقين والعاديين ، ويتم تنظيم العملية التعليمية فى ضوء حاجات هؤلاء المعوقين ومعدلات تعليمهم ومنهج يتناسب وحاجاتهم ، واستراتيجية التدريس والمصادر المستخدمة .
- تكامل المدارس الخاصة والمدارس العادية .. حيث تتاح للأطفال المعوقين قضاء بعض الوقت فى مدارس التربية الخاصة بجانب تعليمهم فى المدارس العادية ، وتقوم المدارس الخاصة مقام مركز المصادر ؛ حيث تقدم المعلومات والمشورة للمدارس العادية .
- المدارس العادية مع تقديم خدمات مساندة .. وتتيح للأطفال المعوقين فرصة الالتحاق بالمدارس العادية مع أقرانهم العاديين فى تكامل تام فى المكان والخدمات مع تقديم خدمات خاصة للأطفال المعوقين فى حدود ضيقة من معلم التربية الخاصة .

قبل عرض الدراسات المعاصرة التى تناولت أشكال مؤسسات تربية المعوقين فى ظل استراتيجية الدمج أمكن للقضية الحالية الوقوف على الحقوق التالية :

- تعد محبذات تربية المعوقين فى ظل الاستراتيجية العزلية بمثابة الموجهات العامة وراء ضرورة تربيتهم فى ظل الاستراتيجية الدمجية .
- أن تطور مفهوم العوق وتصنيف المعوقين أدى إلى تعديل الاستراتيجية المطبقة حيال تربيتهم لتكون الاستراتيجية الدمجية ضرورة حتمية .
- أصبحت أبرز ملامح الحركة المعاصرة لتربية المعوقين ممثلة فى حقوق الإنسان التى تقودها منظمات الأمم المتحدة والمعنية بحقوق الأطفال فى الرعاية والتعليم والتأهيل والمساواة بين المعوقين منهم والعاديين ، وهذا يحققه توظيف استراتيجية الدمج لتربية المعوقين فى المدارس العادية جزئيا أو كليا .
- كثرة سلبيات تربية المعوقين فى ظل الاستراتيجية العزلية وراء وجوب نهج الاستراتيجية الدمجية لتربية المعوقين فى نطاق الدمج والتكامل بين المعوقين والعاديين ، ومن ثم يحد من سلبيات الاستراتيجية العزلية .
- أصبح إدماج المعوقين فى التعليم والمجتمع أمرا ضروريا وواجبا لاعتبارات كثيرة منها : ما يخص المعوقين أنفسهم ومنها ما يتعلق بظروف المجتمعات نفسها وقدرتها على إعداد مؤسسات ومدارس خاصة تستوعب جميع المعوقين .
- تختلف مستويات الإعاقة فى شدتها حيث تتدرج من مستوى بسيط إلى مستوى إعاقتهم يعتمد اعتمادا كبيرا على وسائل التقويم المستخدمة فى التدخل والتشخيص المبكر للحالة وتحديد مستواها .

- لا يمكن أن يكتب لعملية دمج الأطفال فى المدارس العادية النجاح المنشور إلا بوجود نظام مساند قوى متماسك يستطيع المعلمون والإداريون فى التعليم الخاص والعام – من خلاله – الوفاء بالاحتياجات الأساسية للتلاميذ المعوقين ليتمكنوا من مزاولة أنشطتهم الأكاديمية والاجتماعية فى تلك المدارس بفاعلية واقتدار .

والحقيقة الأخيرة ، أنه لم يحظ موضوع تربوى بمثل ما حظى به موضوع دمج المعوقين فى المدارس ، فقد كان – ولا يزال – محل اهتمام الأوساط التربوية فى جميع دول العالم ، وانبرى الباحثون يتسابقون فى إجراء الأبحاث والدراسات – على اختلاف أنواعها – بغرض التعرف على : مفاهيمه ومصطلحاته ومراحل تطوره وبرامجه ومتطلباته والأسس والثوابت التى يقوم عليها والأساليب التى بموجبها يتم تنفيذه وإيجابياته وسلبياته وتأثيره ومؤثراته والقوى والعوامل التى ساعدت على إنتاجه كحركة تربوية اجتماعية إنسانية اقتصادية ، ومن أمثلة تلك الدراسات : دراسة ثابت حكيم (١٩٩٠م) ودراسة Jolly , A . C. et al (١٩٩٢) ودراسة أحمد إبراهيم (١٩٩٣م) ودراسة عبد الملك (١٩٩٤م) ودراسة Forman, P. et al (1994) ودراسة Siska , K . f . (1995) ودراسة عثمان أديب (١٩٩٥م) ودراسة الشخص (١٩٩٥م) ودراسة الحمدان والسرطاوى (١٩٩٥م) ودراسة خضر ومايسة المفتى (١٩٩٥م) ودراسة Deresh , T . B . (1996) ودراسة القريضى (١٩٩٦م) ودراسة سعاد بسيونى (١٩٩٦م) ودراسة جمال الخطيب(١٩٩٦م) ودراسة فاروق صادق (١٩٩٨م) ودراسة ناصر الموسى (١٩٩٨م) ودراسة الزهيرى (١٩٩٨م) ودراسة القريطى (١٩٩٩م) ودراسة فروق صادق(١٩٩٩م) ودراسة عبد الرحمن سليمان (١٩٩٩م) .

ويمكن للدراسة الحالية أن تقف ــ من خلال تلك الدراسات السابقة ــ على أهم إيجابيات وسلبيات استراتيجية الدمج كأبرز نظام لتربية الأطفال المعوقين فى العالم ، وذلك على النحو التالى :

- تعد استراتيجية الدمجية للمعوقين ملاحظة أقرانهم العاديين فى المواقف الأكاديمية والاجتماعية عن قرب وتمكنهم من محاكاتهم والتعلم منهم مما يؤدى إلى تحسين اتجاهات العاديين نحو أقرانهم المعوقين وزيادة تقبلهم لهم .
- تيسر الاستراتيجية الدمجية للمعوقين فرصة اكتساب خبرات واقعية متنوعة وتعاملهم مع مشكلات مجتمعية بتفاعلهم مع أقرانهم العاديين ؛ ومن ثم تتكون لديهم مفاهيم أكثر واقعية عن أنفسهم وعن الحياة والعالم الذى يعيشون فيه .
- تسهم استراتيجية الدمج فى الحد من المركزية فى عملية تقديم الخدمات التعليمية ، وتتيح الفرصة للمجتمعات المحلية للتأثير فى مجريات عملية تربية أبنائهم المعوقين ، وتمكن المؤسسات التعليمية المحلية من الاستفادة من تجربة الدمج ، وبذلك يتم التخلص من قصور الخدمات التربوية والتفاوت فى توزيعها .
- تعد استراتيجية الدمج للطفل المعوق إدماج اجتماعى مستقبلى يعتبر غاية كل عمل تربوى وتأهيلى ويحد من سلبية الاتجاهات المتولدة عن العزل ؛ وذلك بالحفاظ على ديمومة اتصال المعوق بأسرته ومجتمعه . مما يؤدى إلى توافق أفضل وتجنب انحرافات سلوكية وانفعالية كثيرة .
- تتيح استراتيجية الدمج للأطفال المعوقين فرصة النمو مع أقرانهم العاديين فى بيئة طبيعية ، وعليه فإن إجراء بعض التعديلات فى هذه البيئة الطبيعية ــ فصول التلاميذ العاديين أو فصول خاصة بالمدارس العادية ــ لتفى بالاحتياجات الخاصة بهؤلاء الأطفال أيسر وأجدى من

القيام بإعداد أو تعديل بيئة صناعية عزلية للوفاء بالاحتياجات الأساسية لأولئك الأطفال سواء كانت أكاديمية أو اجتماعية أو نفسية أو تواصلية .

- تتناسب الاستراتيجية الدمجية لتربية المعوقين وظروف المجتمعات النامية وقصور قدراتها على إعداد مؤسسات ومدارس خاصة تستوعب جميع المعوقين بها ؛ " حيث أن من بين أهداف دمج الطفل المعوق بالمدرسة العادية من قدرته على متابعة الدراسة فى أقرب مدرسة محلية بجانب أقرانه العاديين " .
- تعتبر استراتيجية الدمج ـ سواء فى نفس فصول العاديين أو فى فصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية ـ بيئة التعلم الأقل تعقيدا أو البديل التربوى الأقل تعقيدا ، ولكن هذا لا يعنى أن كل الأطفال المعوقين يجب أن يتعلموا داخل الفصول العادية ؛ فالمحدد لذلك نوع الإعاقة ومستواها ؛ حيث أن مجرد وضع الطفل المعوق فى المدرسة العادية ليس كافيا لتحقيق الدمج الفعال .
- تعد استراتيجية دمج المعوقين فى المدارس العادية مع أقرانهم العاديين اعترافا بحقوق الإنسان والحقوق الاجتماعية للمعوقين ، حيث أن النظرة التقليدية للمعوق باعتباره غير طبيعى نظرة قاصرة وتولد لدى المعوق مشاعر الفشل والدونية وفقدان الثقة بنفسه ، لذا فإن وضع المعوق مع أقرانه العاديين بالمدارس النظامية العادية يشعره بأنه يحيا فى بيئته الطبيعية ، وهذا يتسق مع الهدف من فلسفة التربية الخاصة بالمعوقين ألا وهو العودة بهم إلى المجتمع لا عزلهم عنه .

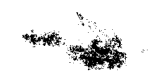
أما من أبرز سلبيات النظام التربوى الدمجى والتى أفرزتها بعض الدراسات السابقة فتبدو ممثلة فى :

- رأت إحدى الدراسات أن التطبيق العملى للنظام التربوى الدمجى كثير ما يصادف عقبات لا حصر لها ؛ فيولد نظاما تعليميا متصدعا ، وأهم هذه العقبات : الزيادة المستمرة لأعداد التلاميذ بالفصول بجانب نص المصادر التعليمية والجدل الدائر حول المناهج واختبارات التحصيل المقننة وتناقص الأمن الوظيفى ، مضافا إليها جميعا مشكلة قصور الإعداد والتدريب والخبرة فى مجال إعداد المعلم المناسب .
- انتهت دراسة ثانية إلى النظام الدمجى قلب الفصل الدراسى إلى حلبة للصراع وأوجد حالة يصعب معها قيام المعلمين بواجباتهم التعليمية ، كما جعل التلاميذ أنفسهم غير قادرين على التعلم .
- وتشير دراسة أخرى إلى أن النظام الدمجى كان وراء قلق الآباء حيال أبنائهم ، وذلك لما يسببه الدمج لأبنائهم من : سخرية بهم وغربة اجتماعية بجانب فقدانهم للثقة بأنفسهم نتيجة لقصور قدراتهم على متابعة الدروس مع بقية تلاميذ الفصل العاديين ، هذا بجانب عدم استعداد المعلم العادى للقيام بدور معلم الدمج فى المدارس العادية .

مما سبق يتضح أن إيجابيات استراتيجية الدمج لتربية المعوقين فى المدارس العادية تفوق كثيرا سلبياته ولكن الأهم من هذا هو أن تلك السلبيات المحددة تعد بطبيعتها من النوع الذى يمكن معالجته والتغلب عليه ؛ لذا كانت تلك الاستراتيجية الأنسب لتربية المعوقين فى جمهورية مصر العربية . ولكن ما المعالم الرئيسة لتربية المعوقين فى بعض الدول المتقدمة ؟

المحور الثالث : المعالم الرئيسة لتربية المعوقين فى بعض الدول المتقدمة :

أوضحت الدراسات المعاصرة أن معظم الاتجاهات العالمية لكثير من الدول المتقدمة تطبق سياسة تعليم الأطفال المعوقين بالدمج مع أقرانهم العاديين ـــ سواء فى نفس فصول العاديين أو فصول خاصة ملحقة بالمدارس



العادية ـ وقد نجحت غالبية الدول الصناعية فى تحقيق هذا الهدف وبدرجة كبيرة ، ويمكن توضيح كيف ساعدت التشريعات والسياسات التربوية وتنظيم برامج الرعاية التربوية والتعليمية على نجاح استراتيجية الدمج بين الأطفال المعوقين وأقرانهم العاديين بالمدارس العادية فى معظم الدول المتقدمة على النحو التالى :

(١) الولايات المتحدة الأمريكية :

ظهر الاتجاه نحو استراتيجية الدمج كنتيجة لمطالبة جمعيات أولياء أمور التلاميذ ـ كجماعات ضغط ـ بحق تعليم أبنائهم فى مدارس العاديين ؛ لذا فقد أقر الكونجرس الأمريكى عام ١٩٧٥ م وجوب تقديم التعليم العام للأطفال المعوقين شأنهم شأن أقرانهم العاديين وبأقصى ما تسمح به إمكاناتهم، ولا يعزل الطفل المعوق عن الدمج مع زميله العادى بمدارس العاديين إلا إذا بلغت درجة الإعاقة حدتها وبما لا يسمح بتقديم تربية سليمة للطفل المعوق فى الفصل العادى .

وتطبيقا لمبدأ « التربية للجميع » نصت التشريعات التربوية على تعليم المعوقين وتقديم الخدمات والتسهيلات التى تتناسب وقدرات وحاجات كل منهم ودون نفقات إضافية أو تكلفة أسرهم ، وكفل الدستور الأمريكى التعليم حقا مدنيا لكل طفل ، وكانت القوانين أرقام : « ١١١/٩٣ ، ١١٢/٩٤ ، ٩٩/ ٤٠٧ ، ٤٧٦/١٠١ » بمثابة التشريعات الرئيسة لنشر وتحسين الخدمات التعليمية لجميع فئات المعوقين والتطبيع نحو العادية .

وقامت السياسة التعليمية على مبادئ : الحرية والمساواة ، والاشتراك ـ وليس الاستبعاد ـ والاستقلال والتمكين ، وتعهدت الحكومة الفيدرالية بتحقيق تلك المبادئ من خلال تطبيق السلطات المحلية للتشريعات الخاصة

بحقوق الأطفال المدنية والتعليمية وتوسيع نطاق برامج التدخل المبكر للرعاية الصحية والتعليمية لضمان معيشة هؤلاء الأطفال المعوقين حياة كاملة منتجة .

وقد تعددت فرص الاختيار أمام الأباء لتعليم أطفالهم المعوقين ما بين : برامج منفصلة فى المدرس الداخلية والمستشفيات ومراكز الرعاية بأشكالها المختلفة وتضم : دراسة لبعض الوقت فى المدارس الخاصة وبعض الوقت بالمدارس العادية ودراسة لبعض الوقت فى فصول خاصة بالمدارس العادية على أن تتاح لهم فرص التفاعل الاجتماعى مع أقرانهم الأسوياء ، ودراسة كل الوقت فى فصول خاصة مع إتاحة فرص تكامل محدودة فى المدارس الجامعة للمعوقين وأقرانهم الأسوياء من خلال الأنشطة اللاصفية . وبرامج الدمج Mainstreaming وتضم : دراسة لبعض القوت فى الفصول العادية وأخرى فى غرف المصادر بالمدرسة ويقوم برعايتهم معلم التربية الخاصة أثناء وجودهم فى غرفة المصادر ، ودراسة كل الوقت فى فصول عادية مع متابعة وتوجيه من معلم التربية الخاصة عن كيفية إعداد الفصول العادية للدمج والتكامل أو الحصول على المصادر اللازمة لتعليمهم ودراسة كل الوقت فى مدارس التعليم العادى مع وجود خدمات خاصة فى حدود ضيقة من معلم التربية الخاصة .

(٢) المملكة المتحدة :

أنشأت حكومة المملكة المتحدة عام ذ٩٧٤ جهازا لتربية الأطفال المعوقين برئاسة Mary , Warnock وأعدت هذه اللجنة تقريرا حول الإعاقة وتربية المعوقين فى ظل النظام الدمجى ، وقد نال إعجاب المتخصصين ؛ ومن ثم اقترحت الحكومة البريطانية تنفيذ التوصيات انواردة فيه ، وتطلب ذلك تعديل التشريع المعمول به ، وجاءت التشريعات الجديدة مناهضة تماما

لمبدأ التصنيف ، ومرجع ذلك ــ كما رأى مؤلفو التقرير ــ أن التصنيف يبقى وإلى الأبد التمييز الجذرى بين كل مجموعتين من الأطفال ــ معوقين وغير معوقين .

زاد اهتمام الحكومة البريطانية فى السبعينات من هذا القرن بالتشريعات الملزمة بضرورة تعليم كل فرد معوق وتربيته فى أنسب الأوضاع التعليمية طبيعية وفى أكثر الأجواء النفسية قربا إلى حياة العاديين ؛ لذا نصت المادة العاشرة من قانون التعليم الصادر عام ١٩٧٦م على " محاولة تعليم المعوقين فى مدارس عادية شريطة أن تكون هذه المحاولة عملية ولا تتطلب تكاليفا باهظة فى نفس الوقت .

وتوفر الحكومة البريطانية تعليما إلزاميا للمعوقين من سن الخامسة حتى السادسة عشرة ، ويتعلم الأطفال المعوقين بالمدارس العادية ما دامت هذه المدارس تستطيع مقابلة احتياجاتهم ، وثمة مدى واسع أمام هؤلاء الأطفال ؛ فهناك أطفال يدرسون فى الفصول العادية مع مساعدة شخصية ، وأطفال ينتظمون فى فصول خاصة داخل المدارس العادية ، وآخرون يدرسون بمدارس خاصة منفصلة ؛ حيث يجد كل طفل التسهيلات التعليمية المناسبة وطبيعة إعاقته ومستواها وبذلك يحقق تقرير « Warnock » تربية المعوقين فى ظل النظام الدمجى بثلاثة أساليب : إدماج جغرافى وإدماج اجتماعى وإدماج وظيفى .

(٣) إسرائيـــــل :

اهتمت السلطات الإسرائيلية بتربية المعوقين فى الفصول الدراسية مع العاديين وأقرت ذلك قانونا وصيغت السياسة التعليمية لتدعيم حق كل طالب معوق فى التعليم تحت سقف تعليمى واحد مع الطلاب العاديين والمعاملة الاجتماعية الواحدة .

وأعدت المدارس النظامية للوفاء باحتياجات الطلاب المعوقين ، ودمج واستيعاب كل من يظهر عليهم بعض الإعاقات أو الصعوبات المدرسية ، وثمة أربعة نماذج أساسية لنظام الدمج التربوى المعمول بها فى إسرائيل وهى :

- مجموعة الدمج Group integration وتتكون من دمج عدد كبير من الأطفال المعوقين ــ من ١٠ : ١٢ طفلا ــ داخل الفصول العادية ، وهذا النموذج يكون فى المدارس الابتدائية .
- نموذج التعليم العلاجى Remedial teaching ويطبق هذا النموذج عادة فى الفصلين الأول والثانى من فصول المدرسة الابتدائية ، ويضم الأطفال ذوى الصعوبات الخاصة ، ويعد هذا نموذجا للتدخل المبكر .
- نموذج الدمج المقابل Reversed integration ويعتبر هذا النموذج فصل التربية الخاصة هو الفصل الأم ، لكن بالنسبة للأنشطة الاجتماعية والمدرسية فإن الطلاب المعوقين يندمجون مع الطلاب العاديين .
- نموذج تعليم المراكز Learning centers ويطبق فى المدارس العليا خاصة مع الطلاب المعوقين المندمجين فى فصولهم العادية .

(٤) إيطاليا :

نص قانون عام ١٩٧١م على أن التعليم يقدم وجوبا للمعوقين فى الفصول العادية للمدارس العمومية باستثناء الحالات التى يعانى منه الشخص من نقص عقلى واضح أو إعاقة جسدية تبلغ من الحدة بحيث يصبح من العسير جدا إدماجهم فى هذه الفصول ، وقد نص هذا القانون فى ست مواد على الشكل الذى يقدم به التعليم الدمجى المعوقين ؛ ومن ثم للأطفال المعوقين بمقتضى هذا القانون ــ الحق فى تربية مدمجة .

وخصص القانون الصادر عام ١٩٧٧م مواد إضافية لتربية المعوقين ، وحدد وبدقة أنه لا ينبغى الأخذ بعين الاعتبار لا نوع الإعاقة ولا حدتها متى كان القبول فى المدارس والمعاهد العادية ممكنا ومفيدا بالنسبة للأطفال المعنيين بالأمر .

(٥) **النرويج :**

يعتبر قانون التعليم الابتدائى لعام ١٨٨٩م أول تشريع يقر حق جميع الأطفال فى الالتحاق بالمدرسة الأساسية من سن ٧ ـ ١٣ سنة بما فيهم الأطفال ضعيفى العقل والمقعدين والذين يعانون من مشكلات سلوكية ، وقد أكد هذا التشريع على مسئولية المدارس العادية فى رعاية الأطفال المعوقين وحقهم فى النواحى التعليمية المتكافئة .

ثم تبنت النرويج قانونا للتربية عام ١٩٧٥ م لإزالة أى تمييز بين الأطفال العاديين وأقرانهم المعوقين وأعلنت الحكومة النرويجية المبدأ العام لحق كل فرد فى التربية حسب احتياجاته ، وأصبح ـ منذ ذلك الحين ـ ينظر إلى تربية المعوقين على أنها تدخل ضمن اختصاصات المدارس العادية ؛ ومن ثم فلم يعد بإمكان أى معهد دراسى عادى الامتناع عن قبول أى طفل معوق طالما يطلب والده قبوله ، وصار الدمج مبدأ من أهم المبادئ المتواجدة فى كامل الصرح التربوى .

وزاد اهتمام السلطات التربوية بوضع استراتيجية تحدد معالم السياسة التعليمية فى مجال تربية المعوقين ، واعتبرت قضية الدمج قضية حيوية فأقرته فى التعليم الإلزامى والثانوى بعد التغلب على الصعوبات التى كانت تعوق تحقيق النظام الدمجى طبقا للقوانين الصادرة فى السبعينات وما قبلها والخاصة بتربية المعوقين .

وفى التسعينات تضمنت السياسة التعليمية زيادة دعم البلديات لرفع كفاءة الخدمات التعليمية والصحية والثقافية للأطفال المعوقين ، وزيادة التعاون بين المدرسة والأسرة ، وأن يكون المعلم حلقة وصل بين السلطات المحلية والجهود اللامركزية التطوعية .

وتنفيذا لمبدأ « التربية للجميع » يتاح للأطفال والشباب المعوقين الالتحاق بالمراحل التعليمية المختلفة بجوار أقرانهم الأسوياء مع تلقى خدمات مساندة تبعا لاحتياجاتهم التعليمية وذلك من خلال : برامج ما قبل المدرسة ، رياض الأطفال العامة ، المدارس الإلزامية العادية ، مدارس التربية الخاصة وفصولها .

(٦) ألمانيا :

يتمتع المعوقون فى ألمانيا بالمساواة مع سائر المواطنين الألمان العاديين ولهم كافة الحقوق ولا يحرمهم المجتمع أو يعوق حركتهم على الإطلاق ، ومن المبادئ التى تعكس السياسة الألمانية حيال تربية المعوقين « وضع الأسس الضرورية لضمان حق التعليم لكل شخص بطريقة شاملة » وذلك بإنشاء نظام التعليم الموحد .

والارتفاع بمستوى التعليم لكى ينال جميع الأطفال والشباب قدرا وافرا وشاملا من التعليم الموحد ؛ ولتفعيل هذه الأسس أنشأت شبكة واسعة من المراكز الاستشارية التى تتناول التعليم الخاص بالأطفال المعوقين وذلك من أجل التعرف المبكر عليهم للتمكن من تقديم الخدمات التربوية على الوجه الأكمل .

ويتكامل المعوقون مع المجتمع على أساس برنامج حكومى شامل يقدم لهم إجراءات تنسيقية فى مجالات مختلفة من الحياة الاجتماعية وخاصة فى

مجال : التعليم والصحة العامة والثقافة والعمل ، ويتم ذلك من خلال النظام الدمجى الكامل أو حسب ظروف الإعاقة ودرجتها .

(٧) كنـــدا :

فى الستينات بدأ أولياء الأمور والمشرعون وكثير من المؤديين بل والنظام التعليمى نفسه يرفضون فكرة فصل التلاميذ المعوقين فى فصول خاصة بهم منفصلين عن أقرانهم العاديين ، وخلال السبعينات زادت قوة الشعور بعدم الرضا عن سياسة العزل ، ومع تزايد المطالبة والدعوة إلى وجوب انتهاج استراتيجية الدمج ؛ صدر العديد من التشريعات على مستوى الولايات والتى عكست صدى القانون ١٤٢/٩٤ للولايات المتحدة الأمريكية بعد تعديله ليلائم خصوصية المجتمع الكندى ، وفى منتصف الثمانينات أصبحت استراتيجية الدمج من شعارات التربية الخاصة والتى انعكست على : المسميات والاكتشاف المبكر وبرامج إعداد المعلم وعلى تصميم الأبنية المدرسية .

وأصبح تحقيق مبدأ التطبيع أحد الاهتمامات الرئيسة لصانعى السياسات فى كندا خلال العقد الأخير من القرن العشرين ؛ فقد تبنت الحكومة الكندية إعلان استراتيجية لتحقيق التكامل ، وصار مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية مبدأ أساسيا فى الأيدولوجية التربوية السائدة ، وصدرت فى بعض الولايات الكندية التشريعات التى تكفل وتنظم الحقوق التعليمية للأطفال المعوقين .

وأقرت سياسة التعليم فى كندا مسئولية مجلس التعليم فى الولاية عن توفير البرامج المناسبة للمعوقين ، ومن ثم فقد التحق كثير من هؤلاء الأطفال برياض الأطفال فالمدارس العامة ، وذلك من خلال استراتيجية التكامل

وفقا للبرامج العادية ، ولكن ما زال البعض يلتحق بمدارس التربية الخاصة أو برامج العيادات المتخصصة .

(٨) استراليا :

ترجمت حكومات الولايات والحكومة الفيدرالية رغبتها السياسية نحو الالتزام بدعم التعليم المدمج لكل التلاميذ المعوقين بالمدارس العادية إلى أبعد حد ممكن ؛ وذلك بتعديل القوانين لجعل التعليم إلزاميا للمعوقين .

تطبق الآن صيغ الإلزام فى كافة قوانين التعليم وعلى جميع الأطفال بغض النظر عن طبيعة الإعاقة ، وقد تم إلغاء السند القانونى لعملية تقسيم الأطفال إلى مجموعات : قابلة للتعليم وأخرى غير قابلة للتعليم وتم إحلالها بتشريعات تدعم الكرامة وتساند المعوقين من الأطفال والبالغين ، حتى أصبح التكامل هو السياسة الرسمية فى جميع إدارات التربية ، وصار قبول الطفل المعوق فى بيئة تتمتع بأقل قدر من القيود وفى أقرب مدرسة ممكنة من مسكنه ، بمثابة السياسة العامة لكافة الولايات .

وأصبح بإمكان الأطفال المعوقين أن يتعلموا فى مدارس أو أماكن خاصة أو فى فصول خاصة ، أو فصول ملحقة بالمدارس العادية ، أو فصول عادية مع وجود مساعدة من معلمى التربية الخاصة المتنقلين أو معاونيهم المرشدين .

وتحتفظ إدارات التعليم على مستوى حكومة الكومنولث وحكومات الولايات بوثائق كثيرة خاصة بسياسات لها صلة بالتلاميذ المعوقين ، وتمثل هذه الوثائق فى جملتها جزءا من الاهتمام بالعدل الاجتماعى وتكافؤ الفرص بين المعوقين وأقرانهم العاديين .

(٩) **الصين :**

أصدرت الحكومة الصينية العديد من التشريعات المؤكدة على حق المعوق فى التعليم والمشاركة المجتمعية ففى عام ١٩٨٢م نص الدستور على « كفاية الدولة والمجتمع الصينى بتأمين العمل والمعيشة والتعليم للمعوقين من المكفوفين والصم والبكم وغيرهم من ذوى العاهات من المواطنين » ، وفى عام ١٩٨٤م صدر قانون حماية المعوقين والذى نص على حقوقهم المدنية وقد صيغت بنوده تمشيا مع تطور التربية الخاصة على المستوى العالمى وحقوق الإنسان ، كما صدر قانون التعليم الإلزامى عام ١٩٨٦م وتضمنت بنوده المختلفة حق الأطفال المعوقين فى قانون التعليم الإلزامى بالمدارس العادية وتمكنهم من مواصلة تعليمهم بالمراحل المختلفة .

وتضمنت السياسة التعليمية عام ١٩٩٠م عدة مبادئ أساسية منها : التعليم للجميع وبدون تفرقة ، مع مواصلة كل فرد لتعليمه تبعا لما تمكنه له قدراته واستعداداته ، والتنمية المتكاملة لجميع المتعلمين عقليا وجسميا واجتماعيا ، وإكسابهم مهارات العمل .

انعكست التشريعات والسياسة التعليمية على خطط التنمية ؛ فشملت الخطة القومية الخمسية (٩١/١٩٩٥م) : استيعاب ما بين ٦٠ ــ ٨٠ % من الأطفال المعوقين بالمناطق المدنية ، ٣٠ % بالمناطق الأقل مدنية فى التعليم الابتدائى ، وزيادة المدارس الخاصة ومراكز التدريب المهنى ، والتوسع فى الفصول الخاصة بالنظام الدمجى .

وتعددت الاختيارات أما الأباء فى إلحاق أطفالهم المعوقين بالتعليم حيث: توجد المدارس العادية مع تقديم خدمات مساندة ، ومدارس التربية الخاصة بالمعوقين ؛ إذ توجد مدارس للمكفوفين والصم والبكم ومدارس التربية الخاصة التجريبية الملحقة بالكليات .

ومن خلال العرض الموجز السابق لأبرز المعالم الرئيسة لتربية المعوقين فى بعض الدول المتقدمة يتضح ما يلى :

- التزام تلك الدول بالرعاية التربوية للمعوقين وذلك بتوفير الفرص التعليمية المناسبة واحتياجاتهم ، وتفعيل التشريعات الخاصة بإقرار حقوقهم المدنية والاجتماعية .
- اهتمام السياسة التعليمية فى هذه الدول بتدريب المعلمين بفصول المدارس الجامعة وكذا مؤسسات تطبيق النظام التربوى الدمجى الأخرى ؛ لتحسين مهاراتهم وكفاياتهم ، والوقوف بهم — من وقت لآخر — على متطلبات العمل بتلك المدارس والمؤسسات .
- تنوع أساليب تطبيق النظام التربوى الدمجى بتلك الدول بين : التربية كل الوقت فى الفصل العادى ، والتربية فى فصل عادى مع فترات رجوع إلى فصل خاص ، والتربية فى فصل خاص مع فترات رجوع إلى فصل، عادى والتربية فى فصل خاص مع الاتصال الاجتماعى بمدرسة رئيسة .
- تقدم معظم تلك الدول خدماتها للمعوقين من خلال : المدارس الجامعة بأشكالها المختلفة ، وكذا المدارس الخاصة بأساليبها المتنوعة ، مع الاستعانة بالبرامج المساندة مثل : المعلم المتجول ، والمعلم المرشد ، غرفة المصادر .
- تحتل عمليات الاكتشاف والتدخل المبكر أولوية خاصة لدى المسئولين مع التركيز على الأساليب المتمركزة حول الأسرة .
- مشاركة الأباء وتعاونهم مع المدرسة فى العملية التعليمية ، سواء داخل المدرسة أو فى المنزل ، وذلك نابع من وعيهم بأهمية تربية أطفالهم المعوقين فى المدارس العادية بجانب اعتبار السلطات التربوية أن الأسرة والمدرسة شركاء متساوون فى عمليات الرعاية والتعليم .

• تنفذ هذه الدول برامج الدمج بأطفال صغار السن وفى نفس العمر الزمنى ، لما فى ذلك من تأثير إيجابى فى تعديَل السلوك سيئ التكلفة وتنمية مهارات ما زالت فى مرحلة الارتقاء .

• تتخذ بعض هذه الدول من المدارس والأندية الاجتماعية مراكز للدمج ، تلتزم السلطات المدرسية وقادة الأندية بدعم النظام الدمجى كلما كان ذلك مناسبا للأطفال المعوقين .

مما سبق يتضح جليا أنه : انطلاقا من مبدأ المسواة التى باتت تحرص على تفعيلة العديد من دول العالم والمجتمعات المختلفة ، وتطبيقا لمبدأ « التربية للجميع » ؛ كان الاتجاه نحو استراتيجية الدمج وسياسة التكامل التى أقرت بحق بعض فئات المعوقين فى تلقى تعليمهم ـ وفقا لما تبقى لديهم من إمكانات وقدرات ـ بالمدارس العاديـــة جنبا إلى جنب مع أقرانهم العاديين ، هذا بعد أن تبنت العديد من النظم التعليمية فى معظم دول العامل استراتيجية العزل بحقبة من الزمن وبعد أن اتضح للقائمين على تطوير التعليم والمخططين لسياسته مدى الحاجة إلى تطبيق استراتيجية الدمج كسبيل لتحقيق التكافؤ والتوازن بين أفراد المجتمع وتفعيل مبدأ التربية للجميع معوقين وعاديين .

وبعد مقارنة ظاهرية بين أبرز معالم تربية المعوقين بجمهورية مصر العربية بالمعالم الرئيسة لتربية المعوقين فى بعض الدول المتقدمة ؛ ـ يتضح ومن الوهلة الأولى « أن ما تقد مصر من خدمات تربوية وتأهيلية محدودة إذا قورنت بما يقدم لنظرائهم من المعوقين بالدول المتقدمة » ، ولعل وراء هذا التباين ـ مع الأخذ بالاعتبار الاختلاف فى ظروف المجتمعات بجانب القوى والعوامل الاقتصادية ـ « اعتقاد معظم القائمين على تطوير التعليم والمخططين لسياسته بمصر بأن مجال المعوقين من المجالات الثانوية

بالنسبة لأطر السياسة العام للتعليم ، ومن ثم كان القصور فى الاهتمام بهم وتوفير البرامج التربوية والتدريبية اللازمة لهم والمناسبة لإمكاناتهم » . هذا فى الوقت الذى انتهت فيه الدراسات المعاصرة حيال : مفاهيم وتصنيفات وأهداف ومبادئ تربية المعوقين بجانب مؤسسات تربيتهم بين استراتيجيتى العزل والدمج إلى حقيقة مؤداها « أن النظام التربوى الدمجى بأساليبه ومؤسساته المتعددة أكثر تداولا وممارسة حيال تربية المعوقين بالدول المتقدمة » .

وإذا كان لتربية المعوقين فى ظل استراتيجية الدمج تلك الصورة من الممارسة والتطبيق بالنسبة لبلدان العالم المتقدمة ؛ فإنه يجب أن تحتل هذه الاستراتيجية أهمية قصوى وضرورة حتمية بالنسبة لمصر ، خاصة وأن بمصر ما يزيد عن ٧ مليون معوق ، كما أن نسبة من تقدم لهم خدمات منظمة منهم لا تتعدى ٣ % فحسب . إلا أن تطبيق استراتيجية الدمج لتربية المعوقين بجمهورية مصر العربية يقتضى السعى نحو إيجاد متطلبات لتفعيل تلك الاستراتيجية ، ولكن كيف ؟ هذا هو موضوع البعد التالى .

المحور الرابع : متطلبات تفعيل استراتيجية الدمج لتربية المعوقين بجمهورية مصر العربية :

إن تقييم الوضع الراهن لتربية المعوقين فى مصر قد كيون منصفا إذا نظرنا إلى الماضى القريب ، ولكنه يدعو للتحدى من أجل المستقبل إذا راودنا الأمل والطموح بأن نكون جزء لا يتجزأ من الحركة العالمية المعاصرة فى التربية الخاصة بالمعوقين وتأهيلهم ؛ إذا فقد آن الأوان ليكون التعاون والتواصل فى مجال تربية المعوقين ضرورة حتمية فى ظل وجود ما يربو عن سبعة ملايين معوق ، ومن حق هذا العدد الكبير أن يقدم لهم الخدمات الكافية من العلاج والتأهيل والتعليم والرعاية الكاملة وذلك من خلال تبنى

الاستراتيجية الدمجية الأكثر مناسبة والتى تستهدف تحرير المعوقين من أسر المؤسسات الخاصة التى تعزلهم عن الحياة الاجتماعية ؛ بحث يشاركون فى الأنشطة الحياتية بأقصى ما تسمح به استعداداتهم وإمكاناتهم – وهو ما يعرف بالتطبيع نحو العادية Normalization ولكن تفعيل هذه الاستراتيجية حيال تربية المعوقين فى المجتمع المصرى يحتم على الوزارات والمؤسسات الحكومية والأهلية المسئولة عنهم النهوض – ولو تدريجيا – بما تقتضيه هذه الاستراتيجية من متطلبات وذلك على النحو التالى :

أ – تتولى وزارة التربية والتعليم مسئولية تربية المعوقين ، وتعاونها وزارة الشئون الاجتماعية والعمل بتولى مسئولية رعاية الأطفال المعوقين فى سن ما قبل المدرسة والجانحين وذوى الإعاقات الحادة والملتحقين بالمؤسسات الإيوائية ، ووزارة الصحة بتحمل مسئولية تقديم الخدمات الصحية لهم ، ويقتضى ذلك :

- إعداد خطة مناسبة من قبل وزارة التربية والتعليم – باعتبارها الوزارة المسئولة – وتعاونها الوزارات المساعدة – الشئون الاجتماعية والعمل ، وزارة الصحة ، القوى العاملة والهجرة – توضح خلالها طبيعة استراتيجية الدمج والهدف منها والاستراتيجيات الخاصة التى تسهم فى إنجاحها .
- ضرورة الترابط والتكامل والتنسيق بين مختلف الجهات والمؤسسات المختصة برعاية المعوقين ، سواء تلك المسئولة عن تخطيط برامج الرعاية أو تلك التى تتولى مسئولية تنفيذ هذه البرامج ومتابعتها وتقويمها .
- عمل مسح شامل للمدارس المرشحة على مستوى الجمهورية لتطبيق استراتيجية الدمج ؛ للتعرف على إمكاناتها البشرية المؤهلة ومدى

توافر الأعداد اللازمة من معلمى التربية الخاصة بها ، وإمكانياتها المدية المساعدة فى التطبيق من حيث : عدد الفصول ومساحتها والأبنية الإضافية والفناء المسموح فيه بممارسة الأنشطة وتوفر الخدمات والورش وحجرات المصادر .

- توفير الإحصائيات الدقيقة عن حجم المعوقين وتعدادهم بكل فئة من فئاتهم وخصائصهم لمعاونة مخططى البرامج والباحثين والدارسين .
- العدالة فى التوزيع الجغرافى لمدارس المعوقين ؛ إذ تخلو بعض المحافظات من هذه المدارس سواء الخاصة أو المتكاملة .
- إعداد القيادة الواعية القادرة على استيعاب استراتيجية الدمج وذلك بإعداد الدورات اللازمة لمديرى المديريات والمدارس التى سيبتم تطبيق الاستراتيجية بها ؛ لتعريفهم بالهدف من الاستراتيجية وسبل تنفيذها والوسائل المعينة والفائدة المرجوة منها سواء على مستوى المعوق نفسه أو المجتمع كله .

ب ـ أن يكون التخطيط لتربية وتعليم المعوقين وتأهيلهم أحد المضامين الرئيسة للخطط القومية لتطوير التعليم ؛ إذ بدون التخطيط لا يمكن تحقيق التربية للجميع فكرا وتطبيقا ، كما أنه لا يمكن النجاح فى تطوير خدمات التربية للمعوقين بمعزل عن السياسات التربوية العامة ؛ فالتطور المنشود يتطلب تعديلا فى الممارسات والنظم التربوية والمفاهيم والمصطلحات السائدة، الأمر الذى يقتضى :

- ضرورة إعادة تخطيط البرامج التربوية والاستراتيجيات ونظم التعليم بحيث ييسر من إمكانية دمج المعوقين فى البيئة العادية وتعليمهم فى مدارس العاديين كلما كان ذلك ممكنا ومناسبا بما يتفق مع فلسفة التربية الخاصة .
- أن تأخذ المناهج الدراسية الأشكال التالية :

- المنهج الدراسى للأطفال ذوى الإعاقات البسيطة والمدمجين بالفصول العادية يكون نفس المنهج الدراسى المعمول به فى المدارس العادية .
- المنهج الدراسى للأطفال ذوى الإعاقات الشديدة والمدمجين فى فصول خاصة بالمدارس العادية يختلف عن منهج الدراسة العادية ويكون ذا مستوى أقل ويتناسب مع درجة الإعاقة وطبيعتها .

- إنشاء إدارة خاصة لتقييم وتنفيذ الوسائل التعليمية التى تتناسب مع كل من العاديين والمعوقين ، شريطة أن تكون بسيطة وسهلة التنفيذ حتى يتم تدريب المعلم عليها ويتمكن من تنفيذها وتعديلها لتتناسب وطبيعة الإعاقة التى يتعامل معها .
- توفير حجرة للمصادر بداخل كل مدرسة تتم فيها الاستراتيجية الدمجية لتقديم الخدمات الخاصة لمجموعة المعوقين بها ؛ حيث أن توفير حجرة المصادر يعتبر من بين العناصر الأساسية لضمان البيئة الصالحة والمناسبة لعملية الدمج .
- الاهتمام بالأنشطة الجماعية التى يمكن أن تدعم التفاعل بين المعوق والعاديين على أن يتم ذلك فى مجموعات صغيرة أولا ثم تزداد هذه الجماعات بالتدريج بعد أن يكتسب الطفل العادى ـ تدريجيا ـ الأساليب المناسبة للتعامل مع تربية المعوق .

ج ـ <u>توحيد المناهج المستخدمة فى برامج رعاية وتأهيل المعوقين ، مع التقويم الشامل للاستراتيجيات المعمول بها حاليا بما يحقق فعاليتها ، على أن يتم التدرج فى تطبيق استراتيجية دمج المعوقين مع العاديين بالأشكال والمستويات المختلفة والمناسبة ، ويتطلب ذلك :</u>

- أن تتم تجربة الدمج فى سن مبكرة ، وذلك بأن تضم كل حضانة فى كل حى مجموعة من المعوقين الموجودين بهذا الحى مع تباين أعاقتهم ،

وهذه تكون نواة لتعميم الدمج على مستوى محافظات الجمهورية وبكافة مراحل التعليم بها وذلك لتجنب المضاعفات التراكمية للإعاقة .

- الإقلال – بقدر الإمكان – من عدد التلاميذ داخل الفصول الدراسية التى يتم فيها الدمج المشترك بين المعوقين والعاديين حتى يتمكن المعلم من القيام بدوره وبصورة فعالة ؛ ومن الأنسب أن يكون عدد تلاميذ كل صف من الصفوف المتكاملة متراوحا بين ١٠ – ١٥ تلميذا .
- تهيئة المناخ المدرسى والصفى المناسب لتقبل العاديين للمعوقين ، وذلك من خلال تنظيم زيارات منتظمة من مدارس العاديين للمدارس الخاصة بالمعوقين مع عرض بعض الأفلام التسجيلية عن قدرات المعوقين وإمكاناتهم وطرق التعامل معهم .
- وضع الطفل المعوق – ذا الإعاقة البسيطة – فى الفصل الدراسى العادى بحيث يتلقى مساعدة خاصة وبصورة فردية مع تقديم الخدمات اللازمة له داخل الفصل : كالوسائل التعليمية والتقنيات المعاصرة والأجهزة التعويضية ، بجانب بعض المساعدات فى حجرة المصادر الملحقة بالمدرسة حسب جدول يومى ثابت وبخاصة فى الدروس العملية .
- التوسع فى برامج ومؤسسات التعليم الدمجى على مستوى المدينة والقرية والمناطق النائية بالريف المصرى ؛ حيث لا يستفيد من الخدمات التربوية إلا عدد بسيط ومحدد يقدر بـ ٣ % من المعوقين المحتاجين لها ، كما أن فئات كاملة من المعوقين لم تحظ بأى رعاية تربوية .

د – تطويع التعليم العادى لتحقيق استيعاب تدريجى للأطفال المعوقين ، وتهيئة المدارس العادية لهم بإدخال تصميمات هندسية ملائمة بجانب غرف مصادر للمناهج الإضافية، مع التوسع فى إعداد المعلم

المتخصص من خلال : كليات التربية وعددها ٢٢ كلية على مستوى الجمهورية بجانب كليات إعداد المعلم النوعى ، وكذا البعثات الداخلية والخارجية إلى الدول المتقدمة فى هذا المجال ، ويقتضى ذلك :

- إعداد المعلم المتخصص والقادر على التعامل مع الطفل المعوق والطفل العادى داخل ذات الصف الدراسى المتكامل وذلك من خلال كليات التربية النوعية بمحافظات مصر المختلفة .
- تدريب المعلمين على التعامل مع بعض الإعاقات التى تحتاج إلى فئات خاصة منهم ؛ فلا يعقل أن يتم تعيين معلم فى مدرسة عادية وعند فتح فصول ملحقة بذات المدرسة للمعوقين بصريا أو سمعينا ، يطلب منه الدخول للتدريس لهم دون أن يعلم شيئا عن آلة برايل أو الأوبتاكون أو لغة الإشارة أو أسلوب التواصل الكلى .
- توفير معلم ومعلم مساعد لكل صف يوجد به دمج مشترك بين الأطفال العاديين والمعوقين حتى يمكن لجميع الطلاب على السواء الاستفادة من شرح المعلم وفى ذات الوقت يقوم المعلم المساعد بحفظ النظام وضبط الصف ومساعدة التلاميذ المعوقين على فهمهم للدرس .
- التأكيد على أن يعمل جميع المتخصصين المتعاملين مع حالات الإعاقة بروح الفريق « Team Work » على أن يتولى رعاية تلك الحالات فريق متكامل من مختلف المجالات والتخصصات من : أطباء وأخصائيين نفسيين واجتماعيين ، بحيث يعملوا معا فى تنسيق كامل وتعامل وثيق سواء عند تشخيص الحالات أو عند وضع البرامج المناسبة لرعايتها ومتابعة تنفيذها والتحقق من كفاءتها .
- تعريف جميع هؤلاء المتخصصين بأفضل الطرق للتعامل مع المعوقين وبالاتجاهات الحديثة فى ميدان التربية الخاصة بما فى ذلك أحدث

التصنيفات والاستراتيجيات التدريسية المناسبة والمتوفرة فى الدول المتقدمة .

- إعداد الأخصائى النفسى والأخصائى الاجتماعى القادر على التعامل مع فئات المعوقين داخل المدارس المتكاملة ؛ شريطة أن تتوافر لديه القدرة على حل المشكلات التى يمكن أن تنشأ بين المعوقين والعاديين من تلاميذ تلك المدارس .

هـ ـ إعداد وتنظيم دورات تثقيفية لأولياء أمور الأطفال العاديين والأطفال المعوقين كل أسبوع داخل المدرسة المتكاملة لمناقشة أحوال أبنائهم والمشكلات التى يعانون منها ومحاولة تقريب وجهات النظر بينهم حتى يتقبلوا استراتيجية الدمج ويساهموا فى إنجازها ، ويتطلب ذلك :

- فتح أبواب المدارس المتكاملة خلال العطلة الصيفية وكافة العطلات على مدار العام الدراسى وذلك لاستقبال الأطفال العاديين والمعوقين وتركهم يتفاعلون ويتعاملون معا ولفترات قصيرة تزيد تباعا حتى إذا بدأت الدراسة كان الأمر طبيعيا .
- اشتراك الأباء فى صناعة القرارات الرئيسة الخاصة بوضع أبنائهم فى المدارس والفصول المناسبة بجانب المشاركة فى تحديد البرامج التى تقدم لهم ؛ مما لذلك من آثار طيبة لإنجاح استراتيجية الدمج .

و ـ تشجيع الجامعات ومراكز البحوث الاجتماعية والتربوية والصحية والقانونية وغيرها من الهيئات العلمية فى جمهورية مصر العربية على إجراء البحوث والدراسات التى تكشف عن أسباب الإعاقة ومظاهرها وأساليب علاجها أو الحد منها ، ويتطلب ذلك :

- مناشدة القائمين على تطوير التعليم والمخططين لسياسته فى مصر بضرورة تضمين برامج الدراسة وأنشطتها القدر المناسب من المعرفة حول مشكلات المعوقين وأساليب رعايتهم ومعاملتهم .
- مشاركة الجامعات المصرية ـ وبخاصة كليات التربية والتربية النوعية بالمحافظات ـ فى الإشراف وبصورة منتظمة على المدارس المطبقة لاستراتيجية الدمج ومتابعة التجربة عن قرب لتذليل أى عقبات يمكن أن تعترض تلك التجربة وتقديم المشورة عند نشوء أى مشكلة ومحاولة حلها أولا بأول حتى يكتب للاستراتيجية النجاح .
- تشجيع الدراسة فى مجال التربية الخاصة بكافة الطرق والسبل المتاحة وتوصية مجالس الكليات والجامعات بالحصول على عدد من المنح والبعثات فى هذا المجال للوقوف على أحدث التطورات ، والاستفادة من جميع الدراسات والبحوث التى أجريت بالفعل فى المجتمع المصرى وضرورة الاستعانة بجميع الدارسين والمتخصصين فى هذا المجال والاستفادة من خبراتهم .

ز ـ وجوب الاطلاع على كل ما هو جديد فى مجال التكنولوجيا المتطورة لخدمة برامج تربية المعوقين وتأهيلهم وبخاصة فى مجال تكنولوجيا تأهيل الكفيف والتقنيات المستخدمة للصم وضعاف السمع وتكنولوجيا المعوقين حركيا ويقتضى ذلك :

- إثارة اهتمام رجال الأعمال والصناعيين والخيرين والمنظمات الدولية ، بضرورة مضاعفة معوناتها فى مجال الإعاقة وتقديم الدعم لنقل التكنولوجيا المتطورة من الدول الصناعية المتقدمة إلى الدول النامية .
- قيام الدول الصناعية بتقديم المعونات للدول النامية وذلك بتوفير التكنولوجيا المتطورة لتأهيل المعوقين وبأسعار رمزية ، وبذلك لا تقف

الأوضاع الاقتصادية فى مصر حائلا دون توظيف أحدث التقنيات لخدمة برامج تربية المعوقين فى ظل الاستراتيجية الدمجية .

ح – إعادة النظر فى التشريعات المتعلقة بالمعوقين ، بحيث تتضمن كافة الجوانب المرتبطة بالإعاقة من : طبية واجتماعية وتعليمية وتأهيلية بجانب الحقوق والواجبات والتيسيرات ويتطلب ذلك :

- أن تكون مبادئ الدين الإسلامى الحنيف وما صدر عن الهيئات الدولية والتجارب الإنسانية المتطورة الأساس الذى تستمد منه التشريعات المتعلقة بالمعوقين ؛ فتكون موحدة ومناسبة للتطبيق والتفعيل .
- منح المزيد من الاهتمام بقضية تشغيل المعوقين باعتبارها حقا قانونيا وواجبا وطنيا ، وذلك بتفعيل النصوص القانونية المتعلقة بالقضية .
- مناشدة كافة وسائل الإعلام والثقافة فى مصر ببذل المزيد من الجهود لتوعية الأسرة والجمهور والمجتمع بأجهزته التنفيذية ، بضرورة تشغيل المعوقين المؤهلين ومنحهم فرصة المشاركة كأفراد ، مما يدعم اندماجهم وتكاملهم فى المجتمع من جديد .

وأخيرا .. فإن جمهورية مصر العربية بمقدورها تقديم الكثير لرعاية معوقيها وتأهيلهم من خلال تواصل الخبرات العلمية المؤهلة – وما أكثرها – والتجارب العربية والأجنبية الرائدة والمناسبة وبالتعاون والتنسيق بين الوزارات والمؤسسات الحكومية والأهلية ، وقد آن الأوان ليكون التواصل والتنسيق والتعاون حيال تربية المعوقين فى ظل استراتيجية الدمج ضرورة حتمية .

وفى الإمكان توفير متطلبات تفعيل استراتيجية الدمج خاصة وأن معظم الدلائل تشير إلى رغبة الإدارة السياسية بمصر فى انتهاج وتوظيف تلك الاستراتيجية كما أن هناك عدة مؤشرات تيسر تنفيذها أهمها : صدور قانون

الطفل الذى تضمن رعاية الطفل المعوق وتأهيله ، وإدخال مقررات التربية الخاصة ضمن برامج الإعداد بكليات التربية النوعية ، واتجاه وزارة التربية التعليم إلى التخطيط الشامل لتطوير مجال التربية الخاصة وتشكيل اللجنة الاستشارية العليا للتربية الخاصة ، بجانب الدعوة المستمرة من قبل المتخصصين والمهنيين بالتربية الخاصة إلى وجوب دمج الأطفال المعوقين ضمن مدارس التعليم العام .

هذا بالإضافة إلى أن ثمة تطلعات مصرية للاستفادة من الاستفادة من جهود منظمات الأمم المتحدة والتجارب الرائدة لبعض الدول المتقدمة فى مجال الدمج التربوى للمعوقين .

ومن أبرز هذه التطلعات :

- استجابة مصر لجهود منظمات الأمم المتحدة فى تطوير البرامج والخدمات والإعداد للكوادر اللازمة لتربية المعوقين وتأهيلهم .
- جهود جامعة الدول العربية ومجلس التعاون الخليجى ووزراء التربية العرب فى دفع الحركة التربوية الخاصة والتأهيلية إلى الأمام بمجموعة من التشريعات ، والمتابعة المستمرة للخطط والبرامج .
- دعم الجامعات المصرية للحركة التربوية الخاصة ؛ بإنشاء الأقسام المتخصصة والشعب والدورات والبحوث الأكاديمية والميدانية والتطبيقية علاوة على ما أرسلته تلك الجامعات من بعثات إلى أغلب الدول المتقدمة للدراسة والبحث ونقل الخبرات .

جهود المؤسسات الحكومية والأهلية فى مجال إنشاء البرامج وتطويرها بكل الوسائل الممكنة ، وتمويل المشروعات المتكاملة فى هذا المجال ؛ فالجهود الأهلية والتمويل غير الحكومى يكاد يكون بوابة المستقبل نحو نهضة مجتمعية فى تربية المعوقين وتأهيلهم فى المجتمع المصرى .

الفصل الثالث

فلسفة المعرفة والتربية (الابستولوجيا)

الفصل الثالث

فلسفة المعرفة والتربية (الإبستولوجيا)

فلسفة المعرفة والتربية (الإبستولوجيا) :

نلاحظ أن المعرفة تمثل دوراً أساسياً فى حياة الإنسان ، بل هى خاصية جوهرية من مقوماته وإدارة ضرورية لوجوده .

فبالمعرفة ميز الله سبحانه وتعالى الإنسان فى السماء عن الملائكة قال تعالى : « وعلم آدم الأسماء كلها » وبالمعرفة يتميز الإنسان عن باقى الموجودات فى الأرض .

وبالمعرفة يحقق الإنسان ذاته ويظهر خصائصه العقلية والنفسية والروحية والوجدانية والجسمية والإبداعية وبها ينمو فى صورته الفردية ، وبالمعرفة ينمو التراث الإنسانى ، وهى بهذا تصبح أساس حضارته وإدارة رسالته ، بل هى وسيلته فى الوصول إلى الغاية التى خلق من أجلها ، ألا وهى العبادة وتعمير الأرض .

والمعرفة شرط لخشية الله سبحانه وتعالى والاقتراب منه ، وبهذا يكون للمعرفة المكانة الأولى فى أية فلسفة تربوية حتى تأخذ المعرفة دورها الحقيقى فى العملية التربوية بصورة تخدم الإنسان وغايته فى الحياة .

ولكن بعض الناس ينكرون أهمية المعرفة ويرون أنه إذا كان الهدف من التربية هو تكوين أفراد يتبعون إتباعا أعمى ودون نقد نمطا معينا من السلوك فإن المعرفة التى لا ترتبط بهذا الهدف المحدد ، تمد تهديدا لا مصدرا ذا قيمة . وإذا اعتقدنا كما تذهب بعض الفلسفات أن الإنسان شرير بالفطرة لدرجة أنه يسئ استخدام ما يكتسبه من المعرفة فمن الأفضل أن يبقى جاهلا . ويعتقد البعض أن المعرفة يجب أن تحتل المكانة الأولى فى النظم التربوية

التى ترتكز على الأهداف العاطفية ، بل أن تكون فى الدرجة الثانية ، افتراضا منهم أن المعرفة تتفق مع أهداف النماء العقلى والمنطقى أكثر من اتفاقها مع أهداف النماء العاطفى . وحتى نفهم مسألة المعرفة فى إطار العمل التربوى ، يجب أن نكشف عن المعرفة ونتعرف إلى طبيعتها ومصادرها ؟ وطرائق اكتسابها ؟ ثم كيف ندخلها فى العملية التربوية ــ من خلال المناهج ــ لتكون أداة الإنسان الفعالة فى تحقيق مهماته النبيلة فى الحياة ؟

١) طبيعة المعرفة :

ما المقصود بطبيعة المعرفة ؟ وما علاقة طبيعة المعرفة بالتربية ؟ المعرفة هى نتاج الفكر ، وللفكر مصادر متعددة ، وبالتالى فإن للمعرفة نفس المصدر . ومن القضايا المتصلة بالمعرفة ، كيفية العلم بالأشياء ، أى كيف تتم حالة المعرفة بين الذات العارفة والموضوع المعروف ، بمعنى كيف تتم العلاقة بين الأشياء المدركة والقوى التى تدركها .

وفى تحديد العلاقة بين الذات المدركة والشيء المدرك ، اختلف المفكرون والعلماء فى تفسير العلاقة بين الذات المدركة والموضوع المدرك ، ويمكن تحديد الآراء فى إدراك العلاقة بطبيعة المعرفة الذاتية والموضوعية فيما يلى :

- تيار يرى أن طبيعة المعرفة موضوعية خالصة .
- تيار يرى أن طبيعة المعرفة ذاتية خالصة .
- تيار يرى أن طبيعة المعرفة مكونة من الذاتية والموضوعية المنفصلة .
- تيار يرى أن طبيعة المعرفة نسبية من مكونات ذاتية وموضوعية غير منفصلة .

أ) **طبيعة المعرفة عندما تكون ذاتية خالصة :**

يفترض أصحاب هذا المفهوم أن المعرفة تعود إلى إدراك خالص من الذات للموضوع ، ولا يوجد أى دور للموضوع فى تكوين المعرفة التى تحمل فى ذات الشخص المدرك ، وأن كل ما يتولد من معرفة إنما هو انعكاس الخبرة الذاتية عند الأشخاص عن الأشياء ، ويترتب على هذه النظرية للمعرفة أن العالم الخارجى هو من نسج الخيال الإنسانى ، وليس له وجود حقيقى فى حد ذاته .

وإذا فهمت طبيعة المعرفة إلى أنها ذاتية خالصة .

على المنهاج التربوى أى يركز على إنماء العقل والفكر والتصور الذهنى إذ لا توجد معرفة عن العقل الذى ندركها .

ضرورة الاهتمام بالتجربة الذاتية والخبرة الشخصية والعمل على إنماء أدوات الحواس والوجدان لكى نساعد على إدراك الأشياء ومعرفتها .

ب) **طبيعة المعرفة عندما تكون الموضوعية خالصة :**

يفترض أصحاب هذا المفهوم أن المعرفة موضوعية تعود إلى الموضوع المدرك وليس إلى الذات المدركة ، بمعنى أن الأشياء موجودة وجودا مستقلا عن إدراك الشخص ، بل لها وجود حقيقى فى حد ذاتها ، وبغض النظر عن إدراك الإنسان لها ويعد الشخص الذى يرى الشيء مستقبلا سلبيا للمعلومات الحسية يسجل ذلك بإخلاص ثم يعبــر لفظيا عن طبيعة الشيء .

وهذا يعنى أنه لا يوجد أى دور جدى للإنسان فى تكوين المعرفة وإن المعرفة ماثلة فى الأشياء والموضوعات الموجودة فى العالم الخارجى المحسوس .

يمكن توضيح العلاقة بين طبيعة المعرفة والتربية إذا فهمت طبيعة المعرفة بيـــن الذات والموضوع على أنها موضوعية خالصة على النحو التالى :

- أن خبرات التعلم ومحتوى المناهج ينبغى أن تتضمن الأشياء والموضوعات التى توجد فى العالم الخارجى ، الذى هو عالم المحسوسات والمرئيات وعالم الظواهر الواقعية على اختلاف أنواعها وأشكالها .
- يجب تدريب العقل وفقا لطبيعة الأشياء الخارجية بحيث يطبع على ما فى الأشياء من نظام وخصائص لأن المعرفة موضوعية وليست ذاتية .
- يجب التركيز فى أساليب التعليم على الملاحظة ، والمراجعة للحقائق ، والتذكر للمعلومات والتفاعل مع موضوعات العالم الخارجى ، لكى يحدث التطابق بين الأشياء المدركة ومعرفة العقل أو الحواس .

ج) **طبيعة المعرفة عندما تكون من مكونات ذاتية منفصلة :**

يرى أنصار هذا الموقف ، أن طبيعة المعرفة تتكون من شيء عن الشخص ومن شيء عن الموضوع وأنه بالإمكان فصل هذين النوعين من المكونات كل عن الآخر فإذا قلنا مثلا عبارة (هذه شجرة صغيرة خضراء اللون) فإن مثل هذه المعرفة ، بعضها يعود إلى شجرة ذاتها بما تحمله من خصائص الشجرية ، وبعضها يرجع إلى تنظيم العبارة اللغوية التى جاءت من الشخص المدرك ، وليس من طبيعة الشجرة ، إما حجم الشجرة ولونها فقد تكون موضوعية وذاتية ، فالبعض يرى أن حجم الشجرة من المكونات الموضوعية فى الشجرة وأن اللون من المكونات الذاتية وقد يرى آخرون أن كلا من اللون والحجم هى مكونات ذاتية إلا أن الطرق التى ينظم بها العقل البشرى معلوماته الحسية هى التى تسبب هذا التباين فى القول .

د) طبيعة المعرفة عندما تكون نسبية (مكونات ذاتية وموضوعية غير منفصلة) :

يفترض أنصار هذا الرأى أن طبيعة المعرفة ، تأتى من مكونات شخصية ومكونات موضوعية لا يمكن الفصل بينهما ، بل يتطلب أحدهما الآخر فى تكوين المعرفة .

فطبيعة المعرفة نسبية ، فيها شيء من ذاتية الإنسان المدرك ، وشيء من الموضوع المدرك ، فعندما نقول هذه شجرة صغيرة خضراء اللون ، فإننا ننسب النظام المادى إلى نظام المفاهيم اللفظى ، واستخدام تصنيفات المفاهيم لتحديد الأشياء ليس عملا ذاتيا قسريا ، ولكنه دليل على الارتباط بين تكوين الأشياء وتكوين الفكر واللغة .

وكذلك فإن صفات الشجرة من حيث الصغر والخضرة هى ليست صفات مقصورة على المدرك أو الشيء وحده فالشجرة صغيرة حقيقة ، ولكنها وفقا لمقاييس إنسانية ، والشجرة خضراء حقيقة ، ولكن بالنسبة إلى إدراك الإنسان للألوان .

وكل من هذين النوعين من الصفات يعبر عن مظاهر العلاقة بين الشجرة والشخص الذى يلاحظ ، ولكن المعرفة النسبية الناتجة عن مكونات موضوعية وأخرى ذاتية قد تتباين فى نسبة مكوناتها الذاتية والموضوعية ، وذلك بسبب تباين الخبرة الذاتية بين الأشخاص فى الموضوع الواحد ، وتباين المعايير الإنسانية وبخاصة فى الأحكام الجمالية والأخلاقية .

يمكن توضيح العلاقة بين طبيعة المعرفة والتربية ، إذا فهمت طبيعة المعرفة على أنها مكونات ذاتية وموضوعية منفصلة أو متصلة على النحو التالى :

- على المنهاج التربوى أن يتوجه إلى الاعتناء بموضوعات العالم الخارجى وكذلك الاهتمام بمكونات القوى الداخلية للإنسان ، مثل :

الدوافع والاهتمامات ، والمشاعر ، والذكاء ، والتصور ، والإدراك ، لأحداث التوازن بين الإنسان والعالم الخارجى .

- يجب أن يوازن المنهاج التربوى فى محتواه بين الخبرات التى تهتم بإنماء الخبرات الذاتية وإمكاناتها ، وبين إنماء الخبرات الخارجية بحيث يشتمل على ما يؤكد دور الذات ودور العالم الخارجى فى اكتشاف المعرفة .
- يجب أن تجمع أساليب التعليم بين الوسائل التى تثير القوى الداخلية فى الإنسان والوسائل التى تفسر الأشياء المحسوسة تسهيل مهمة التبادل بين الذات والموضوع فى سبيل إنجاح عملية التقدم فى الكشف عن المعرفة .

٢) مصادر المعرفة :

للمعرفة مصادر متعددة ولكل مصدر قيمته فى تشكيل المعرفة الإنسانية ويمكن تحديد مصادر المعرفة فيما يلى :

أ) المصدر الإلهى (الوحى) :

وهى المعرفة التى منحها الله تعالى للإنسان وكان أول هذه المعرفة ما علمه الله سبحانه وتعالى لآدم أبو البشر ، عندما قضى الله سبحانه وتعالى أن يجعل آدم خليفة فى الأرض ، قال تعالى : « وعلم آدم الأسماء كلها » ثم زود الله سبحانه وتعالى الإنسان بأدوات حسية وقوى عقلية تمكنه من اكتساب المعرفة . ثم أضاف الله سبحانه وتعالى معرفة أخرى إلى البشر وهى المعرفة التى أنزلها على رسله ، قال تعالى : « وإن من أمة ألا خلا فيها نذير » .

لقد ترتب على مصدر الوحى فى تحصيل المعرفة فوائد تربوية منها :

- اختبار الإنسان بقضايا غيبية لا يدركها الإنسان بقواه الخاصة .

- تفسير العديد من القضايا الغيبية الهامة لحياة الإنسان وعقيدته والانضباط فى سلوكه الداخلى والخارجى .
- تشجيع الإنسان على الإيمان بالوحى كمصدر من مصادر المعرفة الإنسانية وبالتالى للتصديق بما تبشر به الديانات السماوية وبخاصة الدين الإسلامى من عقائد وتشريعات .
- توكيد شروط الإيمان بالخالق وما يتصف به من خصائص وما يصدر عنه من أوامر ونواهى .
- التخفيف من التيار المادى فى التفكير لأن الإيمان بالوحى يؤكد الوجه المضاد لهذا التيار ويبشر بالإيمان كموجه مضاد للإلحاد .

ب) **القوى العقلية :**

ويرى أنصار هذا الاتجاه أن العقل مصدر لمعرفة ضرورية شاملة تتصف بالصدق الدائم بغض النظر عن تغير الظروف والأحوال ، وأن العقل قوة نظرية فى الإنسان ، ومعرفة أولية لا تكتسب بالتجربة ، بل هى موجودة فيه بالقوة (بالوراثة ، إن المعرفة فى رأى هذا الاتجاه تعود إلى العقل وليس إلى الحواس ، وأن الإنسان يتلقى العلم من الداخل وليس من الخارج) .

تطور مفهوم العقل كمصدر وحيد للمعرفة ، بحيث انتهى إلى أن المعرفة ترتد إلى خبرة الحواس ومبادئ العقل معا ، ويترتب على اشتراك العقل مع الحواس فى تحصيل المعرفة فوائد لعملية التعلم منها :أن العقل يقوم بوظيفة مهمة للحواس ، وذلك بتوجيه الإدراك الحسى وإرشاد الملاحظ فى الطرق المفيدة .

أن العقل يزيد من كفاية الحواس ، بسبب التنظيم الذى يقلل من العشوائية ويرفع من كفاية الملاحظ وتنظيمها .

أن العقل يوجه الانتباه إلى الطرق التى أثبتت الخبرة السابقة قيمتها وفائدتها لحياة الإنسان .

إن العقل يقوم بوظيفة تنسيق بين المدركات الحسية ، من أجل بناء نمط من التفكير والخيال .

ج) **الحواس** :

تعد الحواس من المصادر الهامة فى اكتساب المعرفة ، لأنها منافذ الإنسان الحقيقية التى تجعله يتفاعل مع الواقع ويشعر بالبيئة من حوله فعن طريق الحواس يسمع ، ويرى ويلمس ، ويشم ، وعن طريقها يتنبه الجهاز العصبى فى الدماغ فيأخذ موقفا من الظروف المحيطة ، قال تعالى : « إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا » .

وهذا يؤكد أهمية الحواس للإنسان وبدون الحواس للإنسان فإنه يعوق عن اكتساب المعرفة ، وعن التعلم وعن النماء وعن الامتداد فى أبعاد الطبيعة والبيئة المحيطة ، فالحواس ، على هذا الأساس مرشد أساسى للإنسان نحو الحقيقة .

ويبدو أن الحواس مهمة الإنسان ، فالطفل يعتمد فى مراحله الأولى على الحواس فى اكتساب المعرفة أكثر مما يعتمد على العقل ، والحواس فى الإنسان ليست أجزاء ميكانيكية ذات وظائف روتينية يمكن الاستغناء عنها ، بل هى أجهزة ضرورية لوظائف الإنسان الأساسية .

وإن عمل هذه الحواس يتوقف على صحتها الفسيولوجية ، علاوة على الصحة النفسية والبيولوجية ، حيث يعتمد إدراك الحواس بدرجة كبيرة على الظروف العامة للكائن الحى فما يراه الفرد أو يسمعه أو يحسه قد يتأثر إلى حد كبير بالآمال والمخاوف والتوقعات والذكريات والرغبات ، فالشخص الجائع قد يدرك البيئة المحيطة به إدراكا مختلفاً من إدراك الشخص الشبعان .

وهكذا نلاحظ أن المعرفة التى تكتسب عن طريق الحواس ، ترتبط بالعالم الخارجى المحيط الذى يشكل بيئة للمثيرات ، وارتباط بظروف الإنسان وحالته الخاصة ، ولهذا فإن التربية ينبغى أن تتنبه إلى المبادئ التالية :

- ضرورة المواءمة بين المثيرات المختارة وظروف المتعلم من الناحية العقلية والنفسية والعاطفية .
- إن التعلم لا يتوقف على مجرد المثيرات المتاحة وحسب ، بل يتوقف على طريقة استجابة المتعلم لهذه المثيرات ، لهذا ينبغى الاهتمام بطريقة الاستجابة وليس بالمثير نفسه وحسب .
- إن الأفراد لا يستجيبون استجابة نمطية ثابتة أمام المثير الواحد عندما يتعرضون لإدراكه فى أوقات مختلفة بل تتباين استجاباتهم .
- ضرورة إغناء البيئة بمثيرات كثيرة مختارة بعناية فائقة لكى تمكن المتعلم من اختيار ما يتلاءم مع إمكاناته وظروفه .
- ضرورة التوازن بين المعارف التى تأتى عن طريق الخبرات الحسية والمعارف التى تأتى عن طريق المصادر الأخرى .
- الاهتمام بتدريب وإنماء وصحة أدوات الحس فى الإنسان ، والعناية بفسيولوجيتها التى تكون المعرفة المكتسبة أكثر دقة وكفاية ، لأن الحواس أداتها يرفع من كفاية التعلم .

د) الحدس :

يشكل الحدس مصدرا آخر للمعرفة والحدس ليس نوعا من الإدراك الحسى وليس عملية عقلية منظمة ، بل هو عملية ذاتية مباشرة يمكن للعقل أن يدرك فكرة ما دفعه واحدة على الترتيب فالحدس مباشر غير مسبوق بمقدمات تسلم إليه . وهو لا يستند إلى اختبار تجريبى ، ولا تأمل عقلى ، والحدس إدراك واضح فالأفكار والطبائع البسيطة التى لا تقبل الشك أو التقسيم ، لأنها لا تقوم على شهادة الحواس ولا على إحكام الخيال بل هو

إشغال عقلى وباطنى مباشر يتناول موضوعات فى الوجود والزمان والمكان بالامتداد .

ويمكن القول بأن الحدس : هو إدراك خارج الحواس ، والحدس مصدر للمعرفة ، قد يثير بعض التساؤلات لأنه يدعو إلى الغموض ويشجع الفروض العملية لأنه ما زال غير مدعم بقوانين تثبت صحة المعارف الحدسية .

ويترتب على الإيمان تطبيقات تربوية منها :

- إن الإيمان بالحدس كمصدر للمعرفة ، يؤدى إلى تصميم أساليب وطرائق خاصة للتعليم ، لأنه بحاجة إلى التركيز على الذاتية وما تنطوى عليه من خصائص .
- إن الحدس أسلوب يتلاءم مع طريقة التعلم الذاتى ، فهو لا يتطلب واسطة ، لأنه يتم مباشرة ومن الداخل .
- إن الحدس يساعد التربية فى تحقيق مبدأ الحذف المستمر والتنقيح وتصحيح المعلومات ، عن طريق العمل والحواس وإذا سلمنا بالحدس كمصدر للمعرفة فإنه ينبغى على التربية أن تهتم فى تطوير نظام الحواس وكذلك قوى الإدراك العقلى حتى تكون كوسائل مساعدة فى الحصول على معرفة أكثر ثقة .

٥) **التجريب (العقل والحواس والأدوات) :**

يرى أنصار هذه المذاهب أن المعرفة تنشأ عن التجربة التى تستعمل الحواس والعقل والأدوات ، وأن المعرفة التى لا نحصل عليها بالتجريب هى معرفة لا قيمة لها .

ولكن مفهوم التجربة ليس واحدا عند أنصار هذا المذهب ، فمنهم من يرى أن المعرفة هى وليدة خبرة الحواس وحدها ، ومنهم من يضيف التأمل

إلى الحواس ومنهم من يضيف الانطباعات المباشرة ، والتجريب مصدر لاكتساب المعرفة الماثلة فى الواقع ، التى تخضع للمعاينة والملاحظة والتأمل وإقامة الدليل عليها . ولذلك ينكر أصحاب هذا المذهب القضايا الميتافيزيقية ، ويعتقدون أنها مسائل لا معنى لها ، لأنهم لا يتمكنون من إقامة التجربة على هذه الموضوعات ، لأنها موجودة فى العالم الفوق طبيعى وليس فى العالم الواقعى .

كما ينكرون وجود معرفة قبلية فى الإنسان سواء أكانت نظرية فى النفس أو من إمكانات الفكر ، ولكن جون لوك قد جعل التجربة مزيجا من الإحساس الذى يقع على الأشياء الخارجية (المحسوسات) ، وتفكيرا باطنيا يقع على أحوال النفس ، بهذا التعاون بين حواس العقل تتكون المعرفة بأبعادها المختلفة .

ومن المهم ألا تنعكس وجهات النظر المختلفة فى مصادر المعرفة بحيث تنكر إحداها وتقبل الأخرى ، بل المهم فى التربية أن تحترم هذه الطرق جميعا وتعمل على التوفيق بينها جميعا حتى يكون لكل منها مكانة فى العملية التربوية ، حتى تتنوع المصادر وتتكامل لصالح الإنسان .

و) الإلهام :

يمكن اعتبار الإلهام من مصادر المعرفة ، وبخاصة فى اختبار أو تفسير الموضوعات التاريخية التى تتصل بميدان المعرفة الدينية ، مثل تأويل الأحاديث أو الرؤيا ، أو اختيار الفعل المتوجه إلى الله والإنسان ، ولكن ليس الإنسان عامة ، بل بين الله وبين نفر معين اصطفاهم الله من بين عباده الصالحين ليكونوا منذرين أو رسلاً أو أنبياء .

وقد يستعمل الناس الإلهام مقابل الحدس أو البصيرة ، وبالإلهام فسر سيدنا يوسف رؤيا ملك مصر ، وبالإلهام قتل سيدنا الخضر الصبى الذى لو

شب لكان فاسقا بالإلهام حافظ سيدنا الخضر على الجدار الذى كان كنزا ليتيمن فقيرين .

إن الكتب المقدسة تشتمل على كثير من معارف إلهام الأنبياء أو الرسل فى تفسير الأحداث كما ورد فى القرآن الكريم ، وهذا النوع من الإلهام إنما هو من إلهام الله سبحانه وتعالى لأنبيائه أو رسله والأنبياء من عباده الصالحين ، وتتطلب المعرفة التى تأتى عن طريق إلهام افتراضا عمليا أو مددا فوق طبيعى من أجل أن يحدث هذا إلهام فى العالم الطبيعى .

وبالرغم من أن الإلهام هو هبة من الله تعالى خص بها من يشاء من عباده الصالحين إلا أن الإلهام كمصدر من مصادر المعرفة ، ليس قضية مسلما بها تماما ، فهناك من ينظر إليها من زاوية عملية محضة ، فيعتقد أنها من ضروب الوهم وأسلوب الشهرة ، وهناك من يعتقد أنه بالإمكان الحصول على الإلهام عن طريق ترويض خاص للعقل والقلب والجسم ، وتمثيل الصالحين عقلا وروحا ومسلكا .

وهناك من يعتقد أن الإلهام مسألة لا يمكن اكتسابها بالتربية النظامية بل هى هبة من الله سبحانه وتعالى يخُصها من يشاء من عباده الأتقياء فيكفى من التربية أن تضع الأجيال فى الموقف الصحيح من الإلهام حتى لا تفقد قيمته الدينية ، ولا ترفض وجود عند من اختارهم الله ذلك ، ولا تقبله منهجا عند المشعوذين ، الذين يلجئون إليه للرقى فى مكانتهم داخل الوجدان الدينى عند العامة .

ز) **التقاليد** :

يبدوّ أن المعرفة التى يحصل عليها الإنسان عن طريق التقاليد تشكل جزءا كبيرا من المعرفة الإنسانية لذا لابد من الكشف عن دور التقاليد فى المعرفة البشرية ، لكى يأخذ هذا المصدر مكانته فى الممارسات التربوية

بالقدر الذى يتفق مع لزومه للرقى والمحافظة على التراث الإنسانى بأنواعه المختلفة دون أن يلغى دور المتعلم فى بناء المعرفة الإنسانية .

والمعرفة التى يكتسبها الناس عن طريق التقاليد ، هى التى يستقبلها الإنسان جاهزة من إعداد الآخرين دون أن يكون له دور فى تكوينها ، وهذا لا يعنى أن الإنسان لا يستعمل حواسه وعقله فى معرفة التقاليد ، بل يستعملها كأدوات آلية ، تعمل وسائط وحسب ، دون أن تضيف شيئا إلى جوهر هذه المعرفة .

وتأخذ معرفة التقاليد أشكالا مختلفة : فنها الكلمات ، والرموز ، والحروف اليدوية ، والأعراف ، والعادات ، ومعايير الحرام والحلال والحرام والخطأ والصواب ، وبعض المعلومات المسلم بها ، كالإحصائيات السكانية ، والزواج والطعام ، واللباس ، والحقائق العلمية والقوانين وغير ذلك مما يعرفه السلوك والأخلاق .

والصعوبة التى تعترى المعرفة التقليدية أنها تميل إلى أن تصبح نمطية، روتينية ، متكررة ، لا معنى لها ، ميته ، فالإنسان يعرف آليا عن طريق العادة ، لا بالطريق الحيوى الداخلى الذى له مغزى ومثل هذه المعرفة قد تشل الإدراك الحسى الجديد ، والتفكير النقدى والحدس الأخلاقى .

وبالرغم من السلبيات التى تترتب على الأفراد بسبب اتباع التقاليد فى اكتساب المعرفة غلا أن التربية سوف لا تستغنى عن التقاليد فى نقل التراث والمحافظة عليه لأن التراث متراكم بدرجة كبيرة تتطلب بالضرورة شيئا من النقل وشيئا من التعلم لنقل المعرفة أكثر من حاجته إلى جهود فكرية لتعلم أشياء من مصادر أخرى ، وعلى ذلك يجب أن تبقى التقاليد مصدرا أساسيا للمعرفة فى العلم والأخلاق والفن والدين ، وفى كل ميدان آخر من ميادين الجهد الإنسانى .

والذى يهمنا من الناحية التربوية أن نحفظ على معادلة منطقية تحكم استعمالنا لمصادر المعرفة المختلفة ، بالقدر الذى تجعل من الإنسان قوة تمكنه من المحافظة على التراث باستعمال طريقة التقليد من ناحية وقوة تمكنه من تطويره باستعمال مصادر المعرفة الأخرى لأن المعرفة التى يحصل عليها الإنسان عن طريق التقليد ، هى معرفة مشقة ليست جديدة ، وأن المعرفة التى يحصل عليها من الطرق الأخرى للمعرفة ، وهى معرفة أصلية وجديدة .

ومن الصعب أن تدافع عن أى من الطرفين على أنه أساس كامل لبرنامج تربوى ، ويبدو أن هدف المربى يجب أن يكون تنمية الفعال بين الأصلى والمشتق مستعملا الأصلى لتأكيد التقليد ومنحه الحيوية اللازمة ومستخدما التقليد كأساس لمساعدة وأغناء المعرفة الأصلية الضرورية الأكثر تحديدا .

٣) التربية والمعرفة:

إن العلاقة وثيقة بين المعرفة والتربية وتتحدد هذه العلاقة على النحو التالى .

لكل مجال من مجالات المعرفة مصدر أو مصادر ولكل مصدر مفاهيم وأهداف وطرق اكتساب ، وللمفاهيم والأهداف وطرق الاكتساب طرق خاصة بالتقويم لقد ترتب على هذه العلاقة ما يلى :

أ) ضرورة تحديد المعايير التى نستعملها فى اختيار صحة المعرفة والكشف عن المعانى التى تتضمنها .

ب) ضرورة التمييز بين طرق اكتساب المعرفة فطريقة الحواس تتلاءم مع العلوم الطبيعية ، ولا تتناسب مع المعرفة الدينية ، واختيار الطريقة المناسبة لكل لون من ألوان المعرفة ، والطريقة العقلية

تتلاءم مع الرياضيات والمنطق ولا تتناسب مع التاريخ والعلوم الاجتماعية ، والإلهام يتلاءم مع المعرفة الدينية أكثر من أية معرفة أخرى .

ج) ضرورة الملائمة بين طريقة اكتساب المعرفة وبين طريقة تقييمها ، إذ لا يجوز أن تكتسب المعرفة بالإلهام أو بالعقل ثم تقوم بتقييمها عن طريق التجريب ، لأن ذلك يخلق إحباطا وأناقضا وفوضى وشك وتدنى فى التحصيل عند المتعلمين .

د) يجب على التربية أن توضح اكتساب المعرفة بصورة جلية ، لما لهذا الشرط من ارتباط فى توضيح المعانى المكتسبة ، لأن عدم طرق المعرفة يؤدى إلى اضطراب على اضطراب فى المعانى وتقليل من قيمتها ، ويخلق ثنائيات وتناقضات فى ذهن المتعلم عند تحصيله للمعرفة .

ه) ضرورة الاهتمام بإدخال طرق مختلفة لاكتساب المعرفة ، لأن ذلك يكسب المتعلمين خبرات واسعة فى مواجهة مواقف التعلم وتحصيل المعرفة ، على اختلاف أنواعها ، أما إذا أكسبنا المتعلمين طريقة واحدة فإننا نضعهم فى ظروف حرجة ونضعف من قدراتهم على تحصيل المعرفة لأن المعارف تتطلب تباينا فى طرق تحصيلها .

و) ضرورة المواءمة بين الأهداف التربوية وطرق اكتساب المعرفة . فإذا كانت الأهداف تركز على إنماء التفكير والمنطق ، فعلى التربية أن تركز على مصدر العقل لاكتساب المعرفة ، وإذا كانت الأهداف تركز على تشكيل شخصيات اتباعية ومحافظة ، فعلى التربية أن تركز على طرق التقاليد كأسلوب لاكتساب المعرفة ، وإذا كنا نركز على أهداف دينية ، فلابد من ضرورة الاعتقاد بطرق الإلهام والوحى

فى تحصيل المعرفة إذ بدون الإيمان بهذه الطرق لا يمكن التصديق بالمعرفة الدينية .

ز) إن تحديد مصادر المعرفة أمر فى غاية الأهمية للتربية ، وذلك من أجل رفع الثنائيات لمسألة معرفية ، بسبب أن كلا منهم ينظر إليها من مصدر يختلف عن الآخر . فإذا راعت التربية توحيد المفاهيم نحو مصادر المعرفة وكذلك تحديد أنماط التى يمكن اكتسابها من كل مصدر ، فإن ذلك يشكل عقلانية فى الحوار ، وتقريبا فى وجهات النظر ، وتسهيلا فى الاتفاق بن الآراء ، وهى قضية ذات أثر بالغ فى التربية الاجتماعية ، وبخاصة التربية فى الاتفاق بين الآراء ، وهى قضية ذات أثر بالغ فى التربية الاجتماعية وبخاصة للتربية العربية التى تركز على الوحدة فى نظام قيمها الاجتماعى .

ح) من الضرورى أن تقوم التربية بتصنيف المعرفة إلى أنماطها المختلفة ثم العمل على زيادة وعى المتعلمين بالمصادر والملائمة لكل نمط من أنماط المعرفة ، وذلك بهدف تحصيلها بطريقة تتفق مع طبيعتها أولا ، وتقليل الخطأ وإظهار المعانى التى يمكن الاتفاق عليها فى المعرفة ثانيا ، وتحديد منهجية اكتساب المعرفة من ناحية ثالثة ، ومنهجية مناقشات ونقلها رابعا .

ومما سبق نستخلص أن توضيح مصادر المعرفة يحتل مكانة ذات قيمة فى العملية التربوية ، بفضل ما يترتب على ذلك من تحديد الروابط بين المعرفة ومصادرها وتحصيلها ومنهجية دراستها ومناقشتها وفهمها فى ضـوء طبيعتـها وطرق اكتسابها وما تقدمه من خدمات فى المجتمع الإنسانى .

وبهذا المعنى فإن تصميم المناهج التربوية يجب أن يهتم اهتماما بالغا فى مصادر المعرفة المختلفة وتنظيمها بصورة تحقق درجة من الكفاية لفهم المعرفة وتحديد منهجية اكتسابها وتحسين نقدها وتطويرها .

أ) **طبيعة المعارف ومنهجيتها** :

نتناول هنا دراسة الطبيعة المنهجية التى تتميز بها فروع بعضها من بعض ، والتى تجعل من كل نوع من أنواع المعرفة طبيعة خاصة ، وهذا لا يعنى أن المعرفة ذات فروع معرفية غير موحدة إلى درجة الاختلاف ، والتباين وعدم قيام إمكانية الوحدة فى المعرفة بصورة عامة . وسوف نتحدث عن طبيعة المعرفة فى الموضوعات التالية على سبيل المثال وليس على سبيل الحصر والموضوعات هى :

العلوم الطبيعية ــ الرياضيات ــ العلوم الإنسانية ــ اللغة ــ التاريخ ــ الفن ، واختيارنا لهذه الأمثلة يعود إلى وجود هذه الفروع المعرفية داخل البرنامج التعليمى فى المدارس .

العلوم الطبيعية :

نعنى بالعلوم الطبيعية الموضوعات العلمية التى تتناول الظواهر غير الإنسانية فى العالم المادى الذى يسمى عادة الطبيعة والعلوم فى العالم المادى الذى يسمى عادة الطبيعة .

والعلوم الطبيعية هى : علوم الفلك ، وعلم الجيولوجيا ، وعلم الحيوان وعلم النبات والحيوان ، وينبغى للتربية حينما تستعمل العلوم الطبيعية ، كأحد المضامين الداخلة فى إطار الخبرة التعليمية أن تراعى المفاهيم الأساسية لكى تؤدى العلوم الطبيعية دورها فى العملية التربوية ، وأهم هذه المفاهيم ما يلى :

- توكيد مفهوم القياس الذى يعتمد على استعمال المعايير والتوافق ، اللذين يكشفان عن التطابق والاتساق فى طبيعة الأشياء . والكشف عن العلاقات بين الأشياء الذى يفيد فى التعميم وتشكيل القوانين ، الاهتمام بمفهوم التجريد الذى يعمل على تحديد جانب من ظاهرة الدراسة .
- وتـــوكيد مفهوم الدقة فى الطريقة والمعيار والإجراءات وطرق القياس .
- وتصميم الأدوات لقياس ظواهر وأسرار الكون .
- واستعمال الأرقام الرياضية صفات العالم الطبيعى .
- وتوكيد نسبة الحركة وضرورة قياسها بمعيار .
- والحرص على أن تكون القوانين الطبيعية مستقلة عن الإطار المرجعى لمن يلاحظها ، إن القوانين الحقيقية للطبيعية لا تتغير بتغير نظره ، وأن الزمان والمكان تنسب إلى حركة الملاحظ .
- وأن العلوم الطبيعية لها صفة زمانية مكانية .
- والكشف عن مبدأ عدم استمرار المادة والطاقة .
- وإدراك العالم بأنه وكس وأن كل المعرفة الطبنيعية هى معرفة غير يقينه .
- وأن قانون السببية ما زال صحيحا فى عالم الأحداث الحقيقية .
- وأنه من المهم إدخال القياسات الإحصائية من أجل فهم القوانين الطبيعية وتنظيما وبيان قانون بقاء الطاقة .

ويمكن أن نستخلص العلاقة بين التربية والعلوم الطبيعية فيما يلى :

١) توكيد أن العلوم الطبيعة ليست مجموعة متراكمة من الحقائق التى ينبغى نشرها ، بل أنها نظام يجب السيطرة عليه .

٢) السير بالمفاهيم من العام إلى الخاص ، ومن البسيط إلى المعقد ومن الواضح إلى الغامض .

٣) تحديد السمات المتميزة للمفاهيم ، وتمييزها عن بعضها بعضا .

ب) طبيعة العلوم الإنسانية :

تتناول العلوم الإنسانية البحث فى الإنسان وما له علاقة به مثل :

المجتمع ــ الثقافة ــ القيم ــ الأهداف ، وبسبب عدة عوامل أهمها القيم ، تميزت العلوم الإنسانية عن العلوم الطبيعية .

وفيما يلى أهم ما تمتاز به :

١) التعقيد : فالإنسان أعقد المخلوقات وكذلك مجتمعه ، ويعتقد كثيرون أن الاختلاف الأساسى بين العلوم والطبيعية وعلوم الإنسان هو اختلاف فى درجة التقيد والتعقيد .

٢) التجريد والتعميم : إن التجريد هو مشكلة العلوم الطبيعية ، وهو فى العلوم الإنسانية أصعب ، فالإنسان له حرية ، وهو بهذه الحرية والتفكير يعقد العوامل المؤثرة فيه .

٣) التحيز : أن العلوم الإنسانية أكثر تحيزا من العلوم الأخرى .

٤) الموضوعية : كل مدرسة فى العلوم الإنسانية تدعى الموضوعية ولكن إلى أية درجة وصلت فيها ؟

٥) التنبؤ : تقاس قيمة المعرفة العلمية بدقة التنبؤات التى تتيحها ، وبالنسبة للعلوم الإنسانية فهل يمكن التنبؤ بالسلوك الإنسانى فى المستقبل على أساس الظروف الحاضرة ؟ يمكن التنبؤ بدرجة معقولة .

٦) القيم : أنها مشكلة أساسية فى السلوك الإنسانى وأن موضوع إمكانية إخضاعها ما زال مسألة حيوية إذ عليها يتوقف مدى إمكان البحث العلمى ، ويرفض البعض إخضاعها للبحث ، ويرى البعض الآخر ضرورة أخذها بعين الاعتبار على العلمانيين منهم .

ج) **التاريخ** :

يحتل التاريـــخ مكانة مرموقة فى مجال المعرفة الإنسانية ونظرا لأهميته ، فلابد أن يكون قد نضج فى طبيعته ومنهجه .

وطبيعة المعرفة التاريخية تجمع بين الموضوعية والذاتية ، فإذا كان التاريخ يعنى ما حدث فإنه يصبح حقيقة موضوعية ، أما نظرة المؤرخ نفسه فإنها تمثل الجانب الذاتى فيه .

وقد اختلف المؤرخون فى نظرتهم للتاريخ فمنهم من يرى أن التاريخ الإنسانى يسير بمقتضى قوانين تتخطى الزمان والمكان ولا تجرى وفق الأهواء والمصادفات ، ومهمة المؤرخ هذا الكشف عن المبادئ التى تفسر التاريخ ، تاريخ البشرية بصورة موحدة .

وتوجد مناهج أخرى تفسر التاريخ تفسيرا حضاريا كالتفسير الذى ذهب إليه ابن خلدون فى مقدمته شبه الدولة بمراحل نمو الأطفال .. وكذلك تويلبس الذى أرجع التاريخ إلى اتجاهات نحو التقدم أو التقهقر أو السير فى دوائر مقفلة ومستقة .

وعلى العموم فإن التاريخ ينبغى أن يقدم للبشرية اللاحقة منهجية فى الكشف عن الأحداث التى تمت فى الماضى من أجل أن يكون التاريخ موجها صادقا للمجتمعات البشرية ، وأن يفسر التاريخ فى ضوء منظور يتجاوز الآراء الشخصية ، والأيدولوجيات المذهبية الوضعية المتعصبة حتى يأتى التاريخ بعيدا عن الذاتية والمصالح الخاصة ، وأن ينظر على التاريخ نظرة

حضارية عامة تخلو من الصراع ينتج عن جهل البشرية أو الصراع الذى يأتى من انحراف التنظيمات الاجتماعية عن مسيرتها الصحيحة التى ينبغى أن تكون منسجمة مع مبادئ الهداية الإلهية للمجتمعات البشرية .

د) اللغـــة :

أن تعدد اللغات الإنسانية آية من آيات الله ، قال تعالى : « ومن آياته خلــق السموات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم إن فى ذلك لآيات للعالمين » سورة الروم الآية ٢٢ .

وتتكون اللغة عادة ن أربعة مكونات أساسية هى :

- عالم الأشياء الحقيقية ، كالأشجار والبحار والنجوم والأشخاص وغير ذلك الأسماء .
- أناس يتمتعون بالقدرة على أنفسهم بالعالم المادى .
- الرموز والأصوات والإشارات والعلامات التى تشكل الغلاف الخارجى للغة
- مجموعة الأفكار التى تشكل معنى الرموز اللغوية .

فاللغة ليست مجرد كلمات بل هى رموز تحمل معانى ، وأن المعنى فى اللغة هو الأصل والغاية ، فالرموز التى لا تحمل معانى يصعب تعلمها لأنها تصبح رمزا أجوفا ميكانيكيا .

وأن أعظم الحواس أهمية البصر والسمع ، واللغة المكتوبة لها أبعاد مكانية زمانية بالنسبة للبصر والسمع ، فالكلمات ترتب مكانا معينا .

كما أن اللغة محدودة لأنها تصف الأفكار داخل حدود من المعانى ، لذا فإنها لا تستطيع أن ترمز إلى جميع المعانى ، ولا تعبر عن جميع الحقائق فالمعانى أوسع من أن تخصها لغة .

وترتبط اللغة مع الإنسان ارتباطا أساسيا ، فاللغة علاقة مميزة للطبيعة الإنسانية لأن اللغة تتطلب القدرة التى تستوعب المعانى والرموز التى تحملها الكلمات والتراكيب اللغوية ، بعكس الحيوانات الأخرى التى تكون استجاباتها آلية واللغة عند الإنسان دليل على قدرته العقلية .

واللغة ذات علاقة بتحقيق الذات ، وبذلك تصبح اللغة مهمة تربوية ، لأن السيطرة عليها قضية أساسية فى إنماء قدرة الإنسان .

واللغة مهمة للاستمرار الاجتماعى ، لأنها تحفظ الأفكار والأحداث عن طريق كفايتها بأشكالها المادية عن طريق الرموز والأشكال تحفظ المعانى التى لولا التضمين المادى للغة لماتت هذه المعانى .

كما تقوم اللغة بوظيفة هامة فى التواصل الاجتماعى ، لأن اللغة تسهم فى الوجود الاجتماعى وتكوين المجتمع عن طريق التواصل المشترك الذى تحدثه . فالذى لا يعرف اللغة يبـــقى منعزلا لا يتفاعل ولا يعرف ما يدور حوله ، ولا يشارك فى تكوين الوجود الإنسانى داخل المجتمع .

واللغة فى نفس الوقت نتاج بيولوجيا ، لأنها تكتسب عن طريق التربية داخل إطار ثقافى معين ، وأن تنوع الأنظمة اللغوية الموجودة فى المجتمعات البشرية دليل على ذلك ، وأنه بإمكان الإنسان أن يكتسب أى نظام لغوى عندما ينشأ فى إطاره الثقافى بغض النظر عن الصفات الوراثية التى تشكله .

٥) الفن :

تختلف الآراء حول الفنون ، فمن الناس من يرى أن الفن من الأمور المهمة فى حياة البشر ولكنه غير ضرورى للفرد ، إذ يمكن حل مشكلات الإنسان المهمة دون استخدام الفنون بل يكفى استعمال العلم الذى يؤدى إلى حقيقة وأمل رئيسى فى تكوين الشخصية الناضجة فى المجتمعات الإنسانية . فالخبرة الجمالية ذات طبيعة مميزة تقوم على الحواس ، كالوجود المادى

والإدراك الحسى والأعضاء الحسية فى الجسم ، لأن الحواس هى الأدوات الحقيقية التى تزيد من الوعى بالموضوع .

والفن موضع فردى يعتنى بالأشياء الخاصة فى فرديتها وتفردها ، لأن الموضوع الجمالى قائم بذاته ولا يتطلب مقارنة مع غيره من الموضوعات الجمالية الأخرى ونستدل على الصفة الفردية فى الفن ، لأنه مستقل لا يعتمد على العلاقة بأى شىء آخر ، لأنه مسألة مادية فى كليته لا علاقة له بأجزاء أخرى ، فهو تركيبى وليس تحليلى .

والخبرة الجمالية ذات قيمة ذاتية لأننا نستمتع بالموضوع الجمالى فى ذاته دون أن يؤدى وظائف أخرى بل يكون معيار الحكم على جمالها مستمد من طبيعتها وذاتها ، والخبرة الذاتية لها طبيعة تأملية لكى ندركها ، ونستدل على ذلك أن الإنسان يريد أن يستمر فى النظر إلى الشىء الجميل وكذلك يستمر فى احترامه وتقديره .

والخبرة الجمالية فيها شىء من الابتكار ، لأنها تساعد فى التغلب على الآلية والروتينية والنمطية والاستمرار الممل ، لأنها تفتح الباب أمام التجديد والاختراع والتجريب .

والخبرة الجمالية ذات علاقة بالمعنى والحقيقة أن المعنى فى الموضوعات الجمالية ينبغى أن يشتمل على تكوين الشعور أو العاطفة ، والشكل الذى يستند على الوحدة والاتزان والبناء المنطقى وتوسيع مدى المعانى والتواصل الفنى ، ويشترك الفن مع اللغة فى أنه قد يكون رمزا يعبر عن معنى .

وللفن وظائف كثيرة ، منها الاستقلال حتى لا يرتبط بالأخلاق وبالتالى يعطل التطور الأخلاقى ، إبتكارية الفنان ، وفى الوقت نفسه فإن الفن أداء لتحسين الأخلاق لأنه يؤثر فى السلوك ويعمل على إنماء الشخصية ويقوم

بوظيفة التعبير وتكرار المواقف الجمالية وحفظها فى البيئة الإنسانية كما أنه يقوم بوظيفة التواصل لما يحمل من معانى جمالية وقيم جمالية .

والفن إما أن يكون مسألة فردية دون النظر إلى الوظيفة الاجتماعية التى يؤديها وإما أن يكون قضية اجتماعية ينبغى أن تؤدى وظيفة داخل الإطار الاجتماعى وهذا الاتجاه يعود إلى النظر فى إزالة الفوارق بين ما يسمى بالفنون الرفيعة وهى : الشعر والموسيقى والتمثيل والرسم .. وما يسمى بالفنون النافعة وهى الصناعات الفنية كالزجاج والخزف والنسيج والنجارة وتصميم الملابس وغير ذلك .

فالخبرة الفنية عمل إنسانى هام يلزم للحياة وللإنسان لزوما أساسيا أنه يفيده فى تربيته وذوقه وحسه وإبداعه وتأمله وأخلاقياته واستعمالاته فى الحياة .

و) الرياضيات :

تحتل الرياضيات مكانة مرموقة بين العلوم الخالصة لأنها أكثر هذه العلوم دقة وعمومية واستقلالا ذاتيا واتصافا بالعقلة الخالصة وما الرياضيات إلا الرموز الدالة على المعنى فى مستويات ثلاثة هى :

- رياضيات ذات طبيعة تجريبية : عندما تعالج مفاهيم رياضية ذاتية بالعالم الطبيعى الذى يرتبط بالأشياء الحسية والكميات والأعداد الملموسة فيمكن النظر إلى ٣ + ٥ = ٨ على أنها فرض يمكن تجريبه ولكن كيف نجرب ؟
- والرياضيات ذات طبيعة حدسية : عندما تعالج مفاهيم تتعلق بعالم الفكر والجوهر الذى يتجاوز الملاحظات الحسية ويتعدى إلى استعمال الرموز والمجردات والمنطق التى تعطى الرياضيات استقلالا عن ارتباطها الحدسى ذات صفة يقينية ووضوح ذاتى .

- والرياضيات ذات طبيعة شكلية : عندما تبدأ الرياضيات فى معالجة المظهر الشكلى للأنظمة الرياضية من أجل أن تعطى للعقل الإنسانى قدراته وحريته بإظهار التنوع فى عالم الأشكال الرمزية لاكتشاف أنظمة جديدة ونماذج تجرد فى غاية التعقيدات والصعوبة من أجل التقدم فى اختراع طرق جديدة أمام العمل الرياضى .

وتطلب تعليم الرياضيات الاهتمام بالخصائص الثلاث الطبيعية الرياضيات التجريبية والحدسية والشكلية لأنها طبائع ذات مستويات بعضها على بعض فالتجربة مقدمة للحدسية والحدسية مقدمة للشكلية .... أى أن الفهم التجريبى للرياضيات يؤدى إلى الفهم الحدسى وأن الفهم التجريبى والحدسى يؤديان إلى فهم للبصيرة الشكلية التى تفتح ميادين جديدة للعلاقات العلمية والطموح العقلى المستمر فى اكتشاف علاقات ونماذج جيدة .

إن إدخال الرياضيات فى المناهج الدراسية ذات أهمية بالغة لأنها تكسب المتعلمين قيما تربوية فى غاية الحيوية لإنماء شخصياتهم وقدراتهم العقلية ، فالرياضيات تعلم القدرة على :

أ) التجريد : الذى يعنى تحليل الخبرة وتنظيمها طبقا لأنماط شكلية معينة والقدرة على التجريد دلالة على النضج واستقلال الذكاء وتجاوز الإدراك الفردى وتسهيل مهمة التصميم .

ب) المنطق : لأن الرياضيات غير ممكنة دون السيطرة على الأدوات المنطقية الأساسية فالرياضيات تقوم على فروض تستخلص منها البديهيات ويتبع ذلك من صحة التفكير الرياضى تقوم على الاتساق مع قواعد المنطق وأن الرياضيات الصحيحة هى الضرورة منطقية فى طبيعتها .

ج) تنظيم الخصائص الشكلية للتحويلات الممكنة : وذلك عن طريق تنظيم الرياضيات للعلاقات المتشابكة المترابطة باستعمال الدالة التى توضح شكل الاعتماد المتبادل بين المجموعات .

د) اليقين : لأن النتائج التى تتوصل إليها الرياضيات هى مؤكدة وليست محتملة لأن الفرض الرياضى هو افتراض نهائى لا يخضع للمراجعة ، فالغرض الفروض الرياضية ليست حقائق تخضع للاختبار بل هى تعريفات وقواعد تحدد النظام ولهذا فإن الرياضيات تشكل مصدرا للرضا التعليمى فى عالم متغير دائما .

ه) الصرامة العقلية : والرياضيات تساعد فى تكوين الصرامة العقلية بفضل ما تقوم به من أساليب تحقق الدقة واستعمال المنطق الخالص والاطمئنان إلى صحة الافتراض من الناحية الحدسية والسيكولوجية والبراهين القاطعة ولهذا فإن الرياضيات ترتفع فى سل المثالية والكمال فبدون الصرامة العقلية لا تفهم الرياضيات ولا تساعد فى نمو القدرة الإنسانية .

و) والرياضيات تكسب لغة خاصة : بفضل ما تتميز به طبيعة عامة مجردة بما تستعمله من معادلات تعنى بالعلاقات الشكلية بين الرموز المستعملة واستخدام هذه الرموز تكسبها مرونة فى تحرير الفرد من تحديد الأشياء الخاصة وإكسابــه حرية من العمل فى عالم من التجريدات ، واستخدام الرموز يسهل حفظ العلاقات الشكلية ويقلل من الوقوع فى الخطأ ، كما أن استعمال الرموز فى الرياضيات يكسبها قدرة على النجاح على بناء نماذج العلاقة الشكلية بصورة مع التحديات التى يطمح إليها العقل البشرى ، كما أن الأنظمة الرمزية فى الرياضيات تزيد من البصيرة عند الإنسان وتمكنه من اللغات الطبيعية ، ولهذا فإن الرياضيات تساعد فى اتحاد خاصية الرمزية التى يتميز بها

الإنسان دون غيره من الكائنات الرمزية فى الرياضيات تحقق أهدافا تربوية هامة فى عالم الإنسان .

الفصل الرابع

فلسفة القيم والتربية (الإكسولوجيا)

الفصل الرابع

فلسفة القيم والتربية : (الإكسولوجيا)

تمثل القيمة دورا أساسيا فى حياة الإنسان ومجتمعه ، فى الماضى والحاضر والمستقبل ، لأن القيمة ماثلة فى كل لحظة من لحظات السلوك الإنسانى ، فالدين قيم روحية ، والإخلاص قيم اجتماعية ، والمال قيم اقتصادية ، والسلطة قيم سياسية ، واجتماعية وتاريخية ، والفنون قيم جمالية وكل هذه النشاطات هى قيم حضارية وإنسانية . ولكن موضوع القيم فى المجتمعات الإنسانية هى مسألة وعى وثقافة ، أى تبدو القيم مهمة كلما برزت الحجة إلى نظام قيمى يسير الحياة ، ويعمل على تربية الإنسان ويعطى للنشاط الإنسانى معنى يدرك الإنسان من خلاله القيمة التى يعمل من أجلها ويضحى فى سبيلها .

وتطلع المجتمعات الإنسانية إلى نظام قيمى يهدى حياتها ويحكم نظامها الاجتماعى هو عمل أخلاقى نبيل ، لأنه يرفعه من المستوى الحضارى داخل المجتمعات الإنسانية ، ويحركها نحو الاستقامة وعمل الخير فى إطارها العام وحالاتها الخاصة .

١) معنى القيمة :

إن كلمة القيمة بمعنى فى اللغة الإنجليزية وبالفرنسية تدل على اسم النوع من الفعل (قام) بمعنى وقف واعتدل وانتصب وبلغ المستوى ، كما تدل مجازا على ما يتفق عليه أهل السوق ثمنا للسلع ، وقد يكون الثمن مساويا للقيمة أو زائدا عليها أو ناقصا عنها ، ويمكن أن تأتى القيمة بمعنى الاستقامة ، فالدين القيم هو الدين المستقيم والرجل القيم هو الرجل المستقيم، قال تعالى : (وذلك دين القيمة) وقد تفيد القيمة معنى الثبات والاعتدال .

وأيا كانت المعانى التى تتضمنها كلمة القيمة فهى ذات معان حميدة تعطى الموقف الذى تستعمل فيه جلالا وأهمية .. ولكن المعانى الاقتصادية قد ترجع إلى حيثيات أخرى مثل القدرة فى الشىء أو الجهد المبذول فيه ، أو طبيعة المادة، أو منفعته للناس ، أو استعماله أو كلفته المادية التى تنبثق من الجمع بين أكثر من عامل من هذه العوامل المذكورة .

وليست القيمة مسألة سهلة ، بل يصعب علينا تعريفها بصورة دقيقة لأنها قضية تتداخل فيها اعتبارات كثيرة ، بعضها ماثل فى الوجود وبعضها يتجاوز لهذا ، فإن القيمة تبدو قريبة وبعيدة فى آن واحد لأنها تتعامل مع ما هو كائن ومع ما ينبغى أن يكون بصورة ديناميكية ... قال لالند : إن القيمة تدل على تصور متحرك على مرور الواقع إلى الحق ومن المرغوب فيه إلى القابل للرغبة فيه .

ومن الضرورى أن نميز كلمة القيمة من كلمات أخرى ذات علاقة معها، ولكنها لا تماثله أو تحل أو تعنيها ، ومن هذه الكلمات : الخير ، الغاية، المثل الأعلى ، الكمال ، المعيار ، المنفعة .

٢) طبيعة القيم :

تختلف الآراء فى طبيعة القيمة ، وعلى الرغم من التباين فى تحديد طبيعتها فإنه من المفيد جدا أن نناقش ثلاث مسائل أساسية لتوضيح هذا الموضوع ، وهما :

المسألة الأولى :

وهى مناقشة القيمة فيما إذا كانت وسيلة تؤدى على غاية ، أم مناقشة القيمة فيمًا إذا كانت غاية تنشد لذاتها .

فالقيمة عندما تكون وسيلة تؤدى إلى غاية فإنها تكون قيما خارجية ، أو وسيلة ذاتية ، وهى بهذا تختلف باختلاف حاجات الناس ومطالبهم لها .

وعندما تكون القيمة غاية تنشد لذاتها فإنها تكون قيما باطنية ذاتية تستقل بنفسها عن مثل ذلك الاختلاف ، لأن قيمتها فى ذاتها تفى الحالة تسمى القيم ــ عندما تنشد لذاتها ــ بالمثل العليا ، وهى بذلك تستحق عناية الفكر الفلسفى .

ولكن الأمر ليس على هذا النحو عند سائر الباحثين ، فمن الباحثين ما يضع الوسيلة على قدم المساواة مع الغاية عند التقويم ، لأنهم يرون أن الوسيلة والغاية تتبادلان المراكز والأدوار ، وهذا يعنى أنه لا توجد غاية مطلقة نهائية لا تكون وسيلة لغيرها ، كما أن الوسيلة قد تكون غاية فى حد ذاتها فى مرحلة من المراحل ، وإذا لم يكن الأمر كذلك بين الوسائل والغايات فإن الحياة تبدو صعبة وقياسية الاحتمال بسبب عدم تبادل المراكز بين الغايات والوسائل فى آن واحد ، وإذا لم يكن للوسائل قيمة خاصة ، أو ظلت الوسائل جافة تطلب لغيرها ولا تطلب لذاتها ، شأن الدواء المر المذاق الذى يطلب للشفاء ، ولكن لا قيمة له فى حد ذاته .

المسالة الثانية :

مناقشة طبيعة القيمة من حيث هى ذاتية موضوعية ، أى هل هى من وضع العقل واختراعه ، أم أن القيمة هى خصائص عينيه للأشياء لها وجودها المستقل عن العقل أو النفس التى تدركها .

فمن الباحثين ما رد إلى الموضوع نفسه إلى الشخص المدرك ، أى أن للشىء قيم عندما يمتلك صفات موضوعية فيه ، بغض النظر عن ذات الشخص الذى ينظر إليه . ومنهم من نفى ذلك ورد القيمة إلى حالة الذات أو إدراك العقل للأشياء .

فأنصار مفهوم القيمة الذاتية ذهبوا إلى القول بأن القيم نسبية ، وأنصار مفهوم القيمة الموضوعية ذهبوا إلى القول بأن القيمة مطلقة ، فإن

كانت القيمة ذاتية فهى نسبية وترد إلى الفرد ، وإن كانت القيمة موضوعية ، فهى مطلقة وترد إلى الموضوع ، فإن اعتبرت القيمة ذاتية ، فإنها تختلف فى الزمان والمكان والظروف والأحوال ، وإن كانت موضوعية فإن القيمة تكون ثابتة .

ونتج من هذه المسألة رأى آخر ، هو أن القيمة ليست ذاتية خالصة أو موضوعية خالصة ، ولكنها ذات طبيعة تشمل هى عنصر من الذاتية وعنصر من الموضوعية .

المسالة الثالثة :

من الذى يع القيم ؟ ويمكن أن نقول أن واضع القيم هو ، إما الإنسان أو سلطة خارج الإنسان ، ولكن القائلين بأن واضع القيم سلطة خارج الإنسان ينقسمون إلى المذاهب التالية :

١ـ **المذهب الأولى :** ويقول أن واضعها هو سلطة عليا وهى الله سبحانه وتعالى .

٢ـ **المذهب الثانى :** يقول أن واضعها هو المجتمع .

٣ـ **والمذهب الثالث :** يمثل الموقف الدينى عامة ، لأن أصحابه يرون أن الله هو المصدر الوحيد لتحديد القيم وإجراء التقويم . فهو الذى يقرر ما هو حلال وما هو حرام وما هو خير وما هو شر ، وليس فى الأفعال ولا فى الأشياء فى حد ذاتها أية صفة تقويمية وإنما الذى يعطيها هذه الصفة التقويمية هو الشرع الإلهى . فالتحسين والتقبيح هما من الله وليس عقليين . وقد أكد هذا المذهب الفيلسوف الفرنسى ديكارت حيث قال أن القضايا التى تبدو لنا متناقضة يمكن أن تكون صادقة لو شاء الله ذلك ، وأن الأفعال التى يستهجنها ضميرنا يمكن أن تكون مقبولة لو قرر الله ذلك ..

ومن أنصار هذا المذهب أهل السنة والأشاعرة والمعتزلة ، وكذلك العقليين من المسيحيين أمثال ثوما الاكريتى ، لأنهم يرون لا تعارض بين العقل وما قرره الله والشرع فى أمر التمييز بين ما و خير وما هو شر .

والمذهب الثانى :

وهو الذى يرى أن واضع القيم المجتمع ، فمن أنصاره دوركهايم (١٨٥٦ ـ ١٩١٧) إذ يرجع القيم إلى العواطف الجماعية التى تجعل للأشياء قيمة ، لأنها تحتل مكانة فى نفوس الجماعة بصورة مشتركة .

والمذهب الثالث :

وهم الذين يقولون إن الإنسان هو واضع القيم ، يعتقدون أن مصدر القيم هو الإنسان الفاعل ، بل الإنسان يقوم بعملية التقويم لأن القيم ذات ارتباط بالطبيعة الإنسانية بما فيها من غرائز تطمح على حب السيطرة وإرادة القول .

٣) تصنيف القيم :

توجد عدة تصنيفات للقيم ، ولكن هذه التصنيفات تختلف فى الأسس التى تقوم عليها ، ويرجع ذلك إلى تباين المحتوى النوعى للقيمة ، وسنعرض لبعض هذه التصنيفات .

التصنيف الأول :

ويضع القيم فى ثلاث قيم كبرى هى : الحق ، والخير ، والجمال . وقد قال بهذا التصنيف أفلاطون .

التصنيف الثانى :

تصنيف سبرانجر ، وقد وضع تصنفه فى ستة أبعاد للقيمة الإنسانية بعيدا عن الأهداف البيولوجية والمعرفة وهى :

- **القيم النظرية** : تتميز باهتمام موجه للكشف عن الحقيقة علمى ، والشخصى النظرى هو الذى هتم بالملاحظة والتفكير والتباين والتماثل فى الأشياء بقصد التقدم فى المعرفة .
- **القيم الجمالية** : يسعى رجل الجمل وراء الشكل والتناسق وينزع إلى الفرد الاكتفاء الذاتى .
- **القيم الاقتصادية** :وتتمثل فى الاهتمام بالنتائج العملية والمنافع المرتقبة.
- **القيم الدينية** : الوحدة هى غاية رجل الدين ، فيسعى إلى فهم الكون من حيث هو وحدة وكل متصل ، وإلى أن يصل ما بين نفسه وبين هذا الكل الشامل .
- **القيم الاجتماعية** : تتجلى فى محبة الناس والتعاطف معهم ، وتقدير الناس ، بوصفهم غايات والحب احسن صلة بين الناس .
- **القيم السياسية** : هى السعى على القوة والسلطان ولا تقتصر على السياسة بل تعدوها إلى سائر المجالات .

التصنيف الثالث :

وهو تصنيف يقوم على وضع القيم فى سلسلة من الأشكال المتقابلة وهى :

- **القيم الكامنة مقابل القيم الوسيلية** : فالقيمة الكامنة هى التى تستمد دلالتها من كونها وسيلة لغاية معينة أخرى ، فهى خير ذاتها وبذاتها ولذاتها ، فالسعادة مثلا هى قيمة لا تطلب لغيرها فهى قيمة بحد ذاتها . أما القيمة الوسيلة التى تقابل القيم الكامنة ، فهى قيم أيضا خيرية ، ولكنها لا تطلب لذاتها ، بل تطلب لشىء آخر ، ومن هنا كانت هى وسيلة لهذا الشىء الذى يمكن أن نحصل عليه بوساطتها ، أو عن طريقها ، فالمال ، مثلا ، لا يطلب لذاته ، بل هو وسيلة لكثير من الأمور المرغوب فيها فى الحياة، وقد يختلط الأمر فى هذا

التصنيف بين القيم الكامنة والقيم الوسيلية ، ولكن إدراك القيم الكامنة قضية فى غاية الأهمية لتنظيم حياتنا الأخلاقية، لأن القيم الكامنة هى القيم الأساسية التى ينبغى أن يضحى من أجلها الإنسان فى الحياة .

- **القيم العليا مقابل القيم الدنيا** : إن القيم العليا هى القيم المرتبطة بأعمال الإنسان فى المجال العقلى والذهنى والروحى ، فى حين أن القيم الدنيا هى القيم التى ترتبط بإشباع الحاجات المادية فى الإنسان بكل أنواعها . وفى هذا المجال يصنف إيريان القيم إلى : عضوية (حسية واقتصادية وترويحية) وفوق العضوية (شخصية ـــ عقلية ـــ جمالية ـــ دينية) ، ولكن هذا التقسيم يبقى مقبولا عندما يكون فى إطار العلاقات المكانية ، أما إذا استعملناه فى إطار العمل الأخلاقى فإنه يخلق ثنائية بين الأعلى فى هذه القيم أو التوجيهات .
- **القيم الاشتمالية مقابل القيم الاستبعادية** : فالقيم الاقتصادية هى قيم استبعادية ، لأن امتلاك الإنسان لها يستبعد أن يمتلكها شخص آخر فـــى نفس الوقت ، فى حين أن القيم الجمالية كقيمة الضحك أو العابة ، فإنها قيم يشترك الناس فيها ، وكذلك فإن التجربة الجمالية قد تزداد عندما نحس أن الآخرين يشاركوننا فى الشعور بهذه القيم الجمالية ، وهذا ما يفسر الشعور المشترك بين الأشخاص الذين يحبون بعضهم بعضا .
- **القيم الدائمة مقابل القيم العابرة** : جرت العادة أن تفضل الناس القيم الدائمة على القيم العابرة ، وبخاصة عندما تتساوى القيمتان فى كل الأمور ، ولكن الأمر ينعكس تماما عندما تكون القيمة العابرة ذات العلاقة بحياة الإنسان أو شرفه أو وطنه فشربه ماء فى حالة عطش شديد مميت تفضل على كل القيم الدائمة الأخلاقية منها والفنية

والاقتصادية أو غير ذلك ، وهذا يعنى أن الموقف هو الذى يعطى للقيمة معنى فيجعل الدائمة أفضل من العابرة ، أو يجعل العابرة أفضل من الدائمة ، ولكن الأمر يتطلب قاعدة أخلاقية هى تفضيل القيم الدائمة على القيم العابرة حتى تستقر الحياة الاجتماعية وما ينطوى عليه من نظام قيمى .

التصنيف الرابع :

يقدم سيلو ثبتا بمراتب القيم مصنفا على النحو التالى :

- **قيم شخصية ، وقيم الأشياء :** ويقصد بقيم الشخصية كل القيم التى تتعلق مباشرة بالشخصية نفسها ويقصد بقيم الأشياء تلك القيم المتعلقة بالأشياء ذات القيمة ، مثل الخبرات ، والخبرات على أنواع الخبرات الحيوية « الاقتصادية » والخبرات الروحية « القيم الشخصية ، والفضيلة » وأن قيم الشخصية أرقى من قيم الأشياء .
- **قيم الذات وقيم الغير :** وهى تختلف عن القيم ولكن المقصود بقيمة الغير أو قيمة الذات هو إدراك أن الأفعال التى تحقق قيمة الغير أرقى من الأفعال التى تحقق قيمة الذات .
- **قيم الفعل وقيم الوظيفة وقيم رد الفعل :** إن القيم هى قيم الأفعال « أفعال المعرفة ، الحب ، الكراهية ، الإرادة » وقيم الوظائف « السمع ، والبصر ، الإدراك الوجدانى .. » وقيم ردود الفعل « الاغتباط بشىء التعاطف ، الانتظام » وهى التى تقابل الأفعال التلقائية وكل هذه العوامل أقل من القيم الشخصية ، ويكون ترتيبها على النحو التالى : [أن قيمة الفعل أقوى من قيم الوظيفة وأن هذه وتلك أسس من قيم رد الفعل وأن قيم السلوك التلقائى أسمى من قيم رد الفعل] .

- **قيم حال النفس ، وهى قيم السلوك وقيم النجاح :** فقيم حال النفس قيم أخلاقية ، وكذلك قيم السلوك ، أما قيم النجاح فهى خلاف ذلك .
- **قيم القصد وقيم الحال :** أن جميع قيم القصد أسمى من قيم الحالات ، مثل الحالات الانفعالية والجسمية .
- **قيم الأساس ، وقيم الشكل وقيم العلاقة :** إن عوامل القيم إما أن تكون الأشخاص ، أو شكل الارتباط فيما بينهم ، أو العلاقة داخل هذا الشكل . فمثلا الزواج فيه الأشخاص ، والارتباط والعلاقة بين الأشخاص فى داخل الشكل . فقيمة الأشخاص وهم الأساس " الشكل " ينبغى أن تتميز عن كل من قيمة الشكل وقيمة العلاقة .
- **القيم بذاتها والقيم بالتبعية :** القيم بذاتها هى التى تحتفظ بطابعها التقويمى مستقلا عن سائر القيم ، وقيم تتضمن إشارة ظاهرية إلى ظواهر أخرى ، وبدونها لا تكون قيمة فالأولى قيم بذاتها والثانية قيم بالتبعية . فالقيم التكنولوجية هى قيم تبعية والقيم الرمزية هى قيم تبعية .
- **القيم الفردية والقيم الجماعية :** فالقيم الفردية التى تتصل بذات الفرد ، والقيم الجماعية التى تتصل بذات الجماعة .

٤) **خصائص القيم :**

أى مسألة فى ظاهرة إنسانية ، لأن القيمة لا معنى لها إلا بوجود الإنسان وإطاره الاجتماعى ، فمن أجلها خلق ، ومن أجلها أنزل خليفة فى الأرض ، ومن أجلها يدافع ، ومن أجلها يدعوه ، وفى ظلالها يعيش ، وفى ضوء النظام القيمى يشكل المجتمع ثقافته ، ويضع حضارته ، ويشكل حركة إنمائه واتجاهات تطوره ومستوى الحياة فيه .

وعلى الرغم من أن القيمة ما زالت مسألة جدلية إلا أن إجلاء خواصها والكشف عن ماهيتها فى غاية الأهمية ، لأن ذلك يزيدنا معرفة بها

ويحسن مـن درجة فهمنا لطبيعتها الاجتماعية ومن أهم خواص القيمة ما يلى :

أ) **أنها ذات صبغة مثالية :** إن القيمة ليست شيئا وإن كانت الأشياء تحملها ، إن الأشياء التى تستدعى اهتمامنا بما فيها من قيمة لا ترتبط بها ، بل تتحمل وتنظم من جديد بكيفية أخرى حينما تتبدل قيمتها ، لهذا فإن الشيء يكتسب قيما مختلفة حسب المنظور الذى يكون له .

ب) **إنها ذات صبغة تجريبية :** بمعنى أن وجودها لا يكون إلا بشخص ومن أجل شخص يقوم بتجربتها من التقدير ، ولكل نوع من القيم تقدير خاص به ، فنحن لا نقدر القيم الدينية مثل القيم الفنية أو العملية .

ج) **القيمة ذات صبغة قابلة لتفرض نفسها :** إن القيمة تفرض نفسها على الإنسان على الرغم من أنها ليست من أعماله ، فالإنسان لا يستطيع أن يقدر ما هو الخير فى ذاته وما هو الحق فى ذاته مهما كان موقفه منها ، وهى لا تفرض نفسها عليه فحسب ، ولكنها تستدعيه كما يلذ لها ، لا كما يريد ، ولذلك يقع الإحساس لها كنداء متعال ، سواء كان المقصود منها استعلاء وجوبيا أم وهما من أوهام الوعى .

د) **القيمة ليست مطلقة :** لأن القيمة هى جهة نظر من بين وجهات نظر ممكنة عديدة ، وعليه لا يمكن أن نعتبرها ، ولكن إطلاقها يعنى وجودها بصورة غير مقيدة ، أى متروكة لكل بيئة تحدد معانيها فى ضوء ظروفها وإمكانياتها ، ومن هنا جاء المفهوم المطلق للقيمة .

ه) **القيمة ذات قطبين :** وهذا يعنى أن القيمة ذات مفهوم يشمل على خاصية التقابل فى المعانى التى تحملها ، أى لا توضع القيمة نفسها فى حالة واكدة ، بل هى تحمل فى ذاتها حالة التضاد ، التى تشكل قطبين مختلفين ، فهى إما أن تكون موجبة أو سالبة ، أو خيرا أو شرا حسنا حقا أو باطلا ، وهكذا .

و) **تحمل القيم الإنسانية على الاندفاع :** إن للقيمة وظيفة بالنسبة لفاعلية الإنسان ، فهى تبعده عن حالة اللامبالاة ، وتدفعه إلى القيمة إما منجذبا إلى قطبها الإيجابى أو قطبها السلبى ، لأن القطب الإيجابى فى القيمة يمثل الخير ، وأن القطب السلبى فيها يمثل الشر ، وكأن القيمة تدفع الإنسان ليعيش التجربة وتؤكد القيمة التى يسعى إليها ، فالقيمة الإيجابية إليها لما لا من خصائص الكمال ، فترتفع باختيارها ، أما القيمة السلبية فيجدنا ما تحمله هذه القيمة من بريق مزيف فينحط الإنسان ويفقد قدرته حين يستجيب إليها .

يجب أن نشير إلى أن القيمة ذات وجود مميز ، يصعب علينا أن نظفر به لأن القيم لا تكشف عن نفسها إلا بقدر ما يزيدنا تعلقا واشتاقا إليها ، ولهذا فإنه ينبغى أن نتساءل عن وجودها ونشاطها فى المجتمع باستمرار حتى تزداد فهما لها .

ويمكن القول بأن الإنسان هو الكائن الوحيد الذى ترتبط حياته ارتباطا كليا بالقيم ، وقد خلق من أجل القيم ، وأنزل على الأرض من أجل القيم ، وميزه الله بالعقل والوجدان فى تكوينه ن أجل القيم ، إذ لا تفهم القيم ولا توجد إلا من الإنسان أو فى مجتمعه الإنسانى . فالإنسان حين ينشط فى حياته فإن نشاطه لا يظهر إلا فى فعله الذى لا يعدو أن يكون اختيارا لنماذج قيمية ، تربط بن الإنسان وما يحيط به ، ويجعلنا نستأنس به ونتواءم معه ونحيا فى وسطه ونحن أغنى وجودا وأسمى قدرا ، فالحياة بدون القم لا معنى لها ولا خضوع أخلاقى لوجودها ، ولكنه من الضرورى أن نبين أن وجود القيم فى الحياة ينبغى أن يكون بصورة كيفية من أجل تنظيم شئونها ومناشطها المختلفة ، سواء كانت دينية أم اقتصادية أم اجتماعية أم أخلاقية أم جمالية أم معرفية أم غير ذلك ، وأن هذه القيم فى جملتها تعين الإنسان على فهم ذاته ، وتنظيم حياته والكشف عن عالمه وإدراك عمة الخالق .

٥) **القيم والمجتمع :**

القيم مهمة لوجود الإنسان ومجتمعه ، فهى المسوغ الوحيد الذى يبرز وجود الإنسان وتنظيم كيانه الاجتماعى وتقويم وظائفه فى الحياة .

وتكون القيم عادة مندمجة فى المجتمع وتكون باطنة فيه ، ويحاول المجتمع أن يستخلص القيم ويدافع عنها ويدعو إليها ، فالمجتمع عندما يكون فى حالة استقرار فإنه يدفع أفراده إلى إطاعة قيمه واحترامها والعمل على تقديرها ، ولكن المجتمع إذا كان بحاجة على إنماء أو تغيير ، فإنه يسوق بعض أفراده على معارضة نظام القيم فيه بصورة كلية أو جزئية فالأفراد وفقا لذلك ليس لهم أمر أنفسهم سوى اتباع العقل والجمعى .

والحياة الاجتماعية تستدعى منا أن نصف القيم وأن نعمل على تدريجها حسب أهميتها فى تشكيل الأمور الحيوية فى حياة الإنسان ، وينبغى أن يستند هذا التصنيف إلى معايير أساسية يجمع عليها سواد المجتمع ، ويمكن أن نجمل بين القيم والمجتمع بما يلى :

أ) إن المجتمعات الإنسانية بحد ذاتها هى صيغ لأنها إجماع لتحقيق أهداف مشتركة وفقا لنظام ينطوى على مضامين قيمية فى جزئياته وكلياته ، ولهذا فإن المجتمعات التى يحكمها نظام قيمى ، يشتمل على ما يحقق أساسيات الأمور الحيوية فيها ، هو أرفع درجة من المجتمعات التى تحكم أى نظام قيمى يضيف عليها ويحرمها من المسائل الحيوية .

ب) يشتمل نظام القيم فى المجتمعات على عدة أنظمة قيمة تحكم نشاطات الحياة المختلفة وتعمل علة تنظيمها وحل مشكلاتها وتسهيل الحركة فيها ، وفقا لمعايير ومبادئ ومفاهيم وقواعد اتفق الناس على اختيارها لضبط سلوكهم فى مجالات الحياة داخل المجتمعات الإنسانية .

والجدير بالذكر أن الأنظمة فى المجتمع يرتبط بعضها ببعض ، ولا يعمل نظام قيمى بصورة مستقلة ، وأن نظام القيم الذى يحكم النشاط الاقتصادى ، مثلا ، هو نظام مرتبط بالأنظمة القيمية الأخرى ارتباطا عضويا ، والعلاقة بينه وبينها علاقة أخذ وعطاء متبادل من التأثير والتأثر ، ولذلك فالدعوة إلى استقلال النظام التربوى عن السياسى أو السياسى عن الاقتصادى أو الدينى عن الاجتماعى أو الاجتماعى عن الدينى هى دعوة غير عملية ، بل لابد من إجراء التنسيق فيما بين هذه النظم القيمية التى تعمل داخل المجتمع لغايات تسهيل الحياة وتوجيهها نحو الغايات النبيلة دائما ، لأن نبل الهدف هو الذى يبرر أى تعاون أو علاقة بين النظم القيمية داخل المجتمع .

ج) وتلجأ المجتمعات به إلى نظام القيم من أجل تسهيل الحياة والمعاملات والعلاقات وضبط النشاط الإنسانى داخل النظام الاجتماعى عن طريق تنميط المفاهيم والمعايير والمبادئ التى تتحكم فى سلوكيات الأفراد وهم يتفاعلون مع بيئتهم الاجتماعية .

وإن وجود النظام القيمى فى المجتمعات الإنسانية يوجه الناس إلى أهداف مشتركة من شأنها أن توجد الاتجاهات وتحدد الإجراءات السلوكية التى يسلكها الأفراد فى سبيل تحقيق الأهداف المشتركة .

د) والقيم فى المجتمع ليست من صناعة الأفراد فى صبغتهم الفردية ، ولكنها اختيار التجربة الإنسانية العامة فى بيئة من البيئات أو المجتمع من المجتمعات ، ولهذا فإن القيم ذات صفة اجتماعية وليست ذات صفة فردية وبسبب هذه الخاصية فإن القيم مسألة يدافع عنها الضمير العام فى المجتمع ، عندما تتعرض إلى هزات لا يرغب فيها المجتمع نفسه .

ه) وأن المجتمعات التى تحكمها أنظمة قيمية حددة واضحة ، فإن قواعد السلوك الاجتماعية فإنها تكون محكومة بمعايير ومفاهيم موحدة عند الجميع ، ولهذا فإن الحياة فى مثل هذه المجتمعات تكون مستقرة وآمنة ، فى حين أن الحياة فى المجتمعات التى لا تحكمها أنظمة قيمية هى مجتمعات منفلتة يصعب فيها تنميط السلوك ، وبالتالى تتعرض إلى كثير من الغموض .

وإذا كانت الأنظمة القيمية محددة وواضحة ، وتعقدت الثقافة فى الحياة الاجتماعية ، وأصبحت الحياة متلونة وذات مناشط كثيرة فيجب أن تتطور أنظمة القيم العاملة فى المجتمعات الإنسانية بحيث تستوعب كل التطورات التى تطرأ على المجتمع ، حتى تكون هذه الأنظمة القيمية قادرة على مواجهة المشكلات التى تطرأ داخل النظام الاجتماعى .

إن النظام القيمى فى المجتمع الذى يوحد معايير الناس فى محاكمة الأشياء والأقوال والأفعال ، يوحد أيضا المواقف أمام الأحداث التى تتم فى المجتمع ، علاوة على توحيد الاستجابات أمام المثيرات المختلفة ، وبخاصة المثيرات التى تتصل بالمعانى والقيم العامة ، فمثلا ، إذا كان المجتمع العربى يؤمن بالنظام القيمى الإسلامى كما يريده الله والرسول صلى الله عليه وسلم فإن القتال يصبح فرض عين عندما يشكل أثاره عدوانية على الوطن أو الدين أو غير ذلك من القيم التى يتضمنها النظام القيمى الإسلامى ، أما إذا تباينت استجابات الناس أمام المثيرات التى تهدد القيم العامة فهذا يعنى أن هؤلاء الناس لا يؤمنون بنظام قيمى موحد .

و) ولا تتحقق القيـــم إلا فى المجتمعات الإنسانية ويتم تحقيقها بوسيلتين :

الأولى : عن طريق الأحكام التقويمية المعيارية التى يصدرها الإنسان على الفكر والسلوك والقول والعمل .

والثانية : عن طريق العمل الذى يحقق به الإنسان شكل القيمة وماهيتها معا ، ويقصد بشكل القيمة هيئتها ومعناها الذى يتحقق فى الفعل ، أما ماهية القيمة فهى الصورة العقلية أو النمط أو النموذج الذى يتضمنه الشكل ، أى فهم الإنسان وتصوره للقيمة نفسها .

إن هذا ليحتم على الإنسان والمجتمع أن يعمل على نقل القيمة من الماهية « كما يجب أن يكون » إلى مجال الوجود ، وبهذا النقل تصبح القيم أهدافا للإنسان يسعى إلى تحقيقها ويصبح لوجود الإنسان معنى .

ز) وأخيرا ، لا يتعارض تحقيق القيمة مع حرية الإنسان ، فالحرية فى مجال القيم هى حرية الاختيار من بين الأبدان ، وفى حالة اختيار قيمة ما لا يعنى ذلك أم ما يتم اختياره شىء غير ضرورى .

٦) النظام القيمى والتربية :

إن العمل التربوى فى أصله هو عمل قيمى لأنه نظام يقوم على الاختيار والتفضيل بين بدائل مطروحة من المعرفة والمعلومات والأفكار والمعتقدات والنظام الاجتماعية والأخلاقيات والوسائل والطرق وغير ذلك من التوجيهات القيمية التى يرغب فيها المجتمع وينشئ أبناءه عليها .

ويظهر فعل القيمة فى التربية بصورة واضحة ، فى اختيارها لفلسفتها التى تحدد طبيعة العملية التربوية وتعمل على توجيهها . وكذلك فى اختيار الأهداف التربوية التى تحدد الغايات والنتائج التى يتطلع إليها المجتمع ، كما يظهر فعل القيمة فى التربية عندما تختار الخبرات التربوية التى تشتمل على نمط المعرفة ونمط الأخلاق .

ونمط الكفايات والمهارات والنشاطات التى تفضلها المؤسسة التربوية عن غيرها من بدائل الخبرات الأخرى المتاحة ، فعندما ترتب الخطة الدراسية مجموعة الموضوعات التى ستدرس للمتعلمين فإن ذلك يتم وفقا لمعايير قيمية ، وفى العادة فإن النظام القيمى دائما تطلع إلى الأمثل والأعلى ، لأن العمل التربوى هو عمل أخلاقى .

ولا يظهر العمل الأخلاقى الأوسط اختيار من البدائل المطروحة شريطة أن يكون الاختيار اختيار ينصب على القيمة العليا ، وليس على القيمة الدنيا ، ويظهر الفعل القيمى فى العملية التربوية أيضا فى اختيارها الطرائق والوسائل التى تشكل علاقة العمل التربوى بالإنسان وكذلك فى اختيارها الوسائل المنتمية للأهداف المرسومة ، والعمل التربوى هو عمل قيمى أخلاقى لأنه يتطلع إلى تحقيق القيم الاجتماعية العامة .

وليس تحقيــق القيم الفردية ، لأن القيم العامة عادة ما تكون قيما نبيلة ، نظرا لكليتها وشمولها وقبولها واحترامها من كل الفئات الاجتماعية .

وهكذا يمكن القول بأن العلاقة متينة بين القيم والتربية ، والمهم هو الاتفاق على النظام القيمى لكى تتبناه التربية فى المجتمعات الإنسانية ، ولكى يبدو أن الأيديولوجيات المتعددة التى طورها الإنسان فى المجتمعات البشرية أبرزت مشكلة أمام هذه المسألة .

وترتب على ذلك وجود نظم تربوية فى المجتمعات الإنسانية ، تسعى إلى أهداف مختلفة يصعب بينها اللقاء ، إلا إذا توجهت المجمعات البشرية إلى اتباع أيديولوجية واحدة تعمل على تأصيل الإنسان وتأصيل تربية فى ضوء الغايات الأساسية من خلقه ووجوده ، وعندئذ يسود المجتمعات الإنسانية كلها نظام واحد ، يوجد وفقا لما أعلنه الله سبحانه وتعالى فى الأرض وحملته الرسائل السماوية وأكملتها رسالة الإسلام .

الفصل الخامس

المدلول التربوى

لدراسة العلاقة بين الإنسان والآلة « السبيراتيكا »

الفصل الخامس

المدلول التربوى
لدراسة العلاقة بين الإنسان والآلة (السبيرانتيكا)

تقديم :

لا يمكن للمجتمع أن يحقق تقدما ما لم يتعلم النوع البشرى كيف يستخدم الآلة . والآلة بدورها لم تكن لتتطور وتنمو بدون نشاط متبادل مع النوع البشرى . فالإنسان والآلة يحصلان على منافع متبادلة من خلال عمليات النشاط المتبادلة والتكيف المتبادل .

الآلة باعتبارها من صنع الإنسان « ابتداء من الآلة العادية إلى الربوط الذكى المتطور » ليست إلا وسيطا يجسد وينقل إرادة الإنسان وعزيمته وطبقا لتعاليم كونفشيوس الكفاءة الأكبر لا تأتى إلا من آلة أفضل وهى حقيقة تعلمها الإنسان منذ وقت طويل جدا .

والعلاقة المتطورة بين الإنسان والآلات والمعدات والأجهزة أدت إلى دعم حياتنا وإثراؤها . وفى نفس الوقت تؤدى إلى أقفار هذه الحياة — ويرجع السبب إلى حد كبير — فى تغيير العلاقة المتبادلة بين الإنسان والآلة على نحو لم يسبق له مثيل ، إلى ظهور الأجهزة الميكرو الكترونية بشكل بارز فى حياتنا . حيث جلبت معها إمكانيات جديدة ومسرات ومناهج ووسائل للراحة ولكنها فى الوقت نفسه تهدد بطمس وشطب جوانب هامة من فهمنا للعالم من حولنا ، والذين حظوا من بيننا بمزايا الحياة فى وسط هذه الثورة وهم بالطبع أكثر وعيا بهذه التغيرات من شعوب العالم الثالث مثلا .

ولكن لما كانت أساسيات تكنولوجيا الميكروالكترونيات رخيصة الثمن بصورة مذهلة جدا ، فليس ثمة شك فى أن هذه التطورات ستكون لها آثارها المتشابهة علينا جميعا بدون تفرقة .

مشكلة البحث :

كتب تشارلزويز (٣- ١٠١) أحد رجال البنك الدولى فى مجلة العلوم فى ١٦ مارس ١٩٧٩ ، يقول أن الكثير من الفشل الذى يعزى للتكنولوجيا فى عمليات التنمية ليس فشلا فى السياسة ، ويدلى برأى صحيح فحواه أن المستحدثات التكنولوجية إذا ما كان عليها أن تسلك الطريق المثمر للتنمية فإن عليها أن تتزود بحصيلة سياسية ومتغيرات تنظيمية ، وفى هذا الاتجاه تبدو أهمية التركيز على المشكلات التى تحتاج إلى حل ، والأهداف التى يجب تحقيقها أكثر من التركيز على استخدام التكنولوجيا . والعكس صحيح أيضا ، فإذا ما أتيح لأى إنسان أن ينقص محاسن التكنولوجيا القائمة فإن عليه أن يسأل عما يمكن أن تقدم من خدمات .

ولكن كيف يتسنى للتكنولوجيا ، هذه القوة الهائلة ، أن تحتل المكان الذى يمكن لها أن تقوم فيه على خدمة القيم الإنسانية الحقة ؟

هل بناء على هذا أن نواجه العلم أم التكنولوجيا ؟

للإجابة على هذا التساؤل يجب أن نعرض مجموعة من البد يهات :

- الإنسان أصبح غريبا ضال الطريق أمام هذه الآلات .
- اختزال كثير من القدرات العقلية للإنسان (الفرد البشرى) .
- بعد المسافة بين الإنسان والآلة وهذا يتضح فى قصور العقل البشرى أى إلغاء العقل البشرى فى التفكير ومن هذا تتضح التساؤلات التالية :
  - هل من شأن ازدهار صناعة الميكروإلكترونيات أن تعمل على إقفار وإضعاف هذه الحياة ؟

- ما موقف بلدان العالم الثالث وعلمائهم من هذا التطور التكنولوجى ؟
- مشكلة الانتقال الجزئى للأيدى العاملة من قطاع لآخر .

أهمية الدراسة :

هناك عوامل تدعو إلى القلق فيما يتعلق بالمهارات البشرية التى ظلت لوقت طويل عنصرا أساسيا فى مهنة الطب مثلا ، لما ظهر الآن فى عالم الطب من إمكانيات هائلة للكومبيوتر فى مجال التشخيص الطبى ، وكذلك المزرعة الإلكترونية التى تدار كلها بالكومبيوتر والمنتظر انتشارها فى المستقبل القريب (وهى تزويد الأبقار بأجهزة كمبيوتر – مينى كمبيوتر – يمكن تحجب إلى غير رجعة علاقة الألفة الفطرية التقليدية بين الفلاح ومواشيه ومحاصيله ودورات الطبيعة .

إن أكثر الجوانب مدعاة للقلق والانزعاج مع ذلك ليست فى أن ثورة رقائق السيليكون تبعد بنا عن أمنا الطبيعة (حتى قبل عهد الثورة الصناعية، كان الإنسان يحاول ذلك ، ولكن فى أنها تبعد بنا مسافات ومسافات عن الفهم أن أى طفل منذ خمسين سنة مضت كان إذا أدخل رأسه داخل ساعة حائط كبيرة عرف ما بداخلها ستطاع فى دقائق قليلة فهم الساعة وكيفية عملها ، أما طفل اليوم الذى يحدق فى ساعته الرقمية فلا يمكن أن يتعلم من تحديقه فيها أى شيء ، طفل الأمس كان يستطيع أن يفهم الضغط على مفتاح تشغيل التليفزيون معناه إقفال دائرة كهربية أما طفل اليوم الذى يستخدم جهاز التحكم عن بعد المصمم على الإشعاعات فوق الصوتية أو تحت الحمراء ، فقلما يدرك أو يفهم ما يفعله . (١:٨)

مثل هذه التحولات الكبرى تحمل مدلولات عملية فى حياتنا اليومية ، وتضع التربية أمام اتجاهات جديدة لمواجهة هذه المدلولات .

فهل تساعد التربية على الحل ؟

أن الخروج من هذا المأزق ليس مستعصيا ، فالحق أن التكنولوجيا فى مجالات كثيرة تيسر التعليم وتوسع المدارك . والاختبار الحقيقى هو كيفية استخدامها . وهذا يطرح علينا سؤالا آخر ، هل التعليم السائد اليوم يساعد التلاميذ على استيعاب المنافع الكاملة للثورة الميكروإلكترونية ؟ ويعوضهم فى الوقت نفسه على فقدان تلك المهارات الشخصية المألوفة التى ولت أيامها بالفعل إلى غير رجعة .

فالعلاقة المتطورة بيننا وبين الآلات ، تعزز وتغنى حياتنا ولكنها أيضا تفقرها . فالثورة الميكروإلكترونية تقوم الآن بتغيير العديد من الآلات والأجهزة التى تستعملها كل يوم مثل الراديو والتليفزيون والحاسبة الإلكترونية والآلات الموسيقية والآلة الكاتبة .

وهى إما أنها مسافة البعد بيننا وبين فهمها واستيعابها وإما أنها تسهل التعليم وتحفز على الابتكار والإبداع، وهذا يطرح تحديا أساسيا خاصا للعملية التعليمية ، وتحديا أساسيا عاما للتربية .

فهل تقف التربية مكتوفة الأيدُى حيال هذا التحدى وإن كانت تقبل هذا التحدى فكيف إذن ؟ ومن هنا تتضح أهمية الدراسة .

حدود الدراسة :

سوف يقتصر البحث على دراسة دور التربية فى العلاقة بين الإنسان والآلة ، وتأثير الآلة فى الطبيعة البشرية والتحدى الذى تواجه العملية التعليمية تجاه هذه العلاقة الجديدة بين الإنسان والآلة وتأثير الآلة على الشعور النّفسى والعاطفى والوجدانى للإنسان .

منهج الدراسة :

سوف يستخدم الباحث فى هذه الدراسة المنهج الوصفى (الوصفى التحليلى) متضمنا التحليل الفلسفى ، من هذا يتضح أن الباحث سوف يتبع :

أ ــ المنهج الوصفى .

ب ــ الدراسة التحليلية .

ج ــ الدراسة الفلسفية (التنبؤية) .

فروض الدراسة :

إن الثورة التكنولوجية فى الآلات أدت إلى :

أ ــ اختزال كثير من القدرات العقلية للإنسان .

ب ــ تغيير الشخصية الإنسانية ومن ثم الطبيعة الإنسانية .

ج ــ تغيير البناء الاجتماعى .

وسوف تقتصر الدراسة على هذه النقاط دراسة فلسفية تحليلية .

الإطار النظرى للدراسة

القرن العشرين خيال أم حقيقة :

إن مكانة الفرد فى القرن العشرين تحتاج إلى تحليل بالنسبة إلى البيئة الاجتماعية التى يعيش فيها على ضوء ما سيكون عليه العالم فى أواخر هذا القرن أو ما قد يكون عليه بافتراض « إذا ...... فسوف » ولإجراء هذا التحليل تفكر فى مظهرين من مظاهر هذا الغرض :

أ ــ طبيعة الإنسان باعتباره كائنا اجتماعيا .

ب ــ مسئوليته .

ودراسة الإنسان باعتباره جزءا من الكل الاجتماعى يجب أن تعتبره مكونا من عناصر هذا الكل . فهو كيان ، أى كائن اجتماعى من خلال إدراكه لمجموعة من المعارف الثابتة ونظام الأسانيد أو الأنماط المشتركة التى ثبت أنها سوية . وهذا الإدراك قائم بدوره على التزامات وقيود تحصر الإرادة الوجودية داخل حدود النظام الاجتماعى . (٢:١٤) ويؤدى بنا هذا إلى مشكلة المجتمع باعتباره مصدرا للاستقرار .

ومن حقائق عصرنا الحاضر أن القيم والمعايير المتغيرة تجعل من الصعب تحليل العنصر البشرى فى كفاحه مع المشاركة الاجتماعية المعقدة ؛ ولذلك فلا مفر لنا من الالتجاء إلى العلم كمرحلة حتمية فى تطور الجنس البشرى ولكننا نمضى من هذه المرحلة الخاصة بالبحث عن حل علمى لثبات النماذج الشكلية ثباتا إلى جعل نماذجنا التفسيرية قابلة للتغيير ، وقياس خليط من العوامل النوعية غير المنتظمة والاهتمام بالتغييرات التى تحدث فى عالم يتحرك حركة دائمة ، والغموض هنا شديد (٦ :٨٣) .

فمبادئ العلم تحكم مبادئ الحقيقة ، وهنا سؤال يطرح نفسه ذو علاقة بالمدى الذى يمكننا أن نمضى إليه وفى بحثنا عن الحقيقة المطلقة فهناك من ناحية حاجة إلى جعل العم بشرى الصفات وهناك من ناحية أخرى معايرة النظم القيمية والقواعد والأسانيد للوصول إلى سيطرة متزايدة على العالم بأسره ، والخير المتاح لهذه المناورة قليل الاتساع والمطلوب على وجه السرعة هـو إعـادة التفكيـر فى أحوال البشر على ضوء اعتبارات عديدة (٦ : ٩) .

إن ضرورة التقدم فى علم الوراثة قد أبعدت حدود الفرص والاحتمالات إن علم اللغة والسلوك فى مجموعة قد استنبط أطرا ونقطا للاستناد تجعل فى الإمكان أن نحول إلى موز أية إيماءة لا منطقية أو انبعاث لشخصية الفرد . أو مظهر من مظاهر الخيال ، سواء من ناحية الفرد أو المجتمع .

إن التقدم التكنولوجى يحول الإنسان إلى « سوبرمان » بحكم القياس الكمى ، مع محو شخصيته .

نظرية إلى الحقيقة الواقعة :

لعدة سنوات نما تأثير التطورات فى علم « الكمبيوتر » وترتب على زيادة قدرة العقول الإلكترونية ، وتنوع استخداماتها وزيادة تعقدها ، أن تأثر الأفراد فى كل مرحلة بهذا التقدم التكنولوجى السريع والتوازن دقيق ، سواء فى استخدام آلات ذاتية لتكنولوجية الإعلام ، أو أى نظام آلى معقد نسبيا وهناك احتمال كبير لوجود أداة مساعدة تعمل كآلة للتحكم والسيطرة (٤:١٤٢) .

وكلما تطورت النظم فإنها تحرم الفرد من الاتصال بغيره من الأفراد وبذل تعدل توازنه العاطفى والنفسى والشعورى ، وتعزله فى علاقة بينه وبين الآلة ، وفى حين تتوقف طبيعة هذه العلاقة على الاحتمالات الكافية المشتركة فإن القواعد العامة الناتجة هى تلك الخاصة بعلم الكمبيوتر: الفاعلة ، والعقلانية ، التبسيط المتناهى .

هذا النمط الجديد من الاتصال ، هذه اللغة ، لغة العصر الحديث التى لا مجال فيها لما لزوم له ، لمجرد الشكل ، تعتبر العقل والفكر على التكيف مع قالبها حتى لا يصيرا عاجزين غير منسجمين مع البيئة بينما تجرى عملية العزل هذه على مستوى الأفراد فإنه يوجد هناك أيضا اتجاه مضاد يحدث تركيزا لوسائل الإعلام والاتصال فى النطاق العالى ، لأسباب تتعلق بالحصول على أكثر التكنولوجيا تقدما . هذا التطور الحاسم لا يتسنى إبطاله إلا بصعوبة ونتائجه عديدة وبعيدة المدى .

وسوف نذكر مجموعة من الأمثلة للانفجار التكنولوجى أثره على الإنسان وعلى رأسهم حاسبة الجيب الإلكترونية فهى لا تعطل القدرة الحسابية بل على العكس لقد خلقتها خلقا آخر ، إن الشخص الأمى فى الحساب الآن هو الشخص الذى لا يمكنه استعمال كمبيوتر الجيب ، ولكن فى هذا إهمال للقدرات الحسابية الأولية .

ومثال آخر الكمبيوتر الشخصى فى عام ١٩٨٣ كان بدا ل لشخص أن يشترى كومبيوتر حقيقى نتعلم عليه البرمجة لسعر يقل عن مائة دولار والاتجاه السائد الآن هو نمو المزيد من قدرة هذه الأجهزة على تخزين المعلومات والمزيد من سهولة التعامل معها . وبأسعار أقل فأقل وهذا الاتجاه بدون شك سوف يستمر (١٠٨ : ١١) . وما معنى هذا ؟

معناه أن الأغلبية الساحقة من الناس يمكنهم تحمل ثمن شراء هذه الماكينات ، وهناك بالفعل أعداد كبيرة يشترونها لمساعدتهم فى أداء أعمالهم وتتجه البلاد الغربية (وعلى رأسهم فرنسا لتصبح مجتمعات كومبيوتر ، فمثلا من ناحية الإدارة المالية فيمكن الاستغناء عن النقود لتصبح جميع المعاملات عن طريق الكمبيوتر ، وهناك تحد آخر للكمبيوتر المنزلى فيمكن برمجة كومبيوتر منزلك ليتولى كل شىء بالمنزل من احتياجات وتكاليف وتدفئة ، يقرر استخدام نوع معين من الوقود أو تغييره فى الوقت المناسب ، أى أن الكمبيوتر متعهد بأمور حياتك كلها : ممتلكاتك ـ سيارتك وتأميناتك بمختلف أشكالها فأين الإنسان والعقل البشرى من هذا ؟

هل هى منافع أو عيوب ؟

إن الأعمال التى تقوم بها الآلة لا شك أنها كفاءة مذهلة مع توفير الأموال وأيضا تعجل بظهور تطورات معينة تفتح المزيد من قنوات البحث والاستقصاء فى الكتابات العلمية ذات الدرجة العالية من التميز ، والمعلم

سيجنى فوائد كثيرة بدون شك ــ ومن جهة أخرى ستكون هناك عيوب ــ فمثل هذا النظام قد يرفع درجة التخصص الضيق (٥:٦٣) . ثم هناك فرق بين أن تطرق بطرف إصبعك أحد أزرار جهاز الكترونى طالبا احتياجاتك وبين أن تجلس فى كرسيك المريح متصفحا بين يديك المجلات والنشرات الصادرة وتقطف من كل بستان زهرة ــ كما يقولون ــ ومن ثم فإن فرصة استرعاء نظرك . ولو يمت بقريب أو حتى بعيد فى مجالك (٩:١١١) وهذه الفرصة ستكون فى حكم المعدومة .

وكما أن التطور الهائل فى الميكرو الكترونيات سوف يسبب إرهاقها ماديا لبلدان العالم الثالث وعلمائهم فالصحافة العلمية الإلكترونية يمكن أن تشكل قفزة هائلة إلى الأمام بالنسبة لعلماء العالم الثالث الذين كان علمهم فى الماضى أن يعملوا فى ظل معوقات قاسية بسبب الفاصل الزمنى الرهيب بينهم وبين غيرهم من العلماء من حيث حصولهم على أحدث المعلومات العلمية المتداولة .

فهناك عوامل تدعو إلى القلق فيما يتعلق بالمهارات البشرية التى ظلت لوقت طويل عنصرا أساسيا فى مهنة الطب مثلا لما ظهر الآن فى عالم الطب من إمكانيات جبارة للكومبيوتر فى مجال التشخيص الطبى وكذلك المزرعة الإلكترونية التى تدار كلها بالكمبيوتر والمنتظر انتشارها فى المستقبل القريب (وهى تزويد الأبقار بأجهزة كومبيوتر مينى كومبيوتر) يمكن أن تحجب إلى غير رجعة علاقة الألفة الفطرية التقليدية بين الفلاح ومواشيه ومحاصيله ودورات الطبيعة .

هل يساعد التعلم على الحل ؟

مع العرض السابق يتضح أن الخروج من مآزق تحكم الآلة فى الإنسان ليس مستعصيا فالحق أن التكنولوجيا فى مجالات كثيرة تيسر التعلم

وتوسع المدارك والاختيار الحقيقى هو كيفية استخدامها . وهذا يطرح علينا سؤالا آخر هل التعليم السائد اليوم يساعد التلاميذ على استيعاب المنافع الكاملة للثورة الميكرو إلكترونية . ويعوضهم فى الوقت نفسه عن فقدان تلك المهارات الشخصية المألوفة التى ولت أيامها بالفعل إلى غير رجعة ؟ وللإجابـــة على هذا السؤال سوف تتضح عن دراسة العلاقة بين الإنسان والآلة .

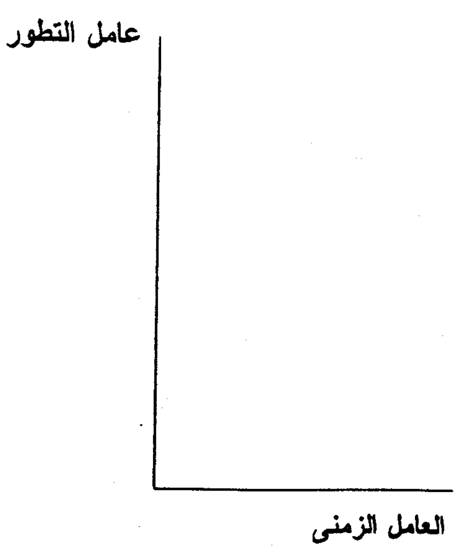
النشاط المتبادل بين الإنسان والآلة:

يزودنا نظام إنسان الآلة بترتيبه للنشاط المتبادل بين الإنسان والآلة ، ولا يمكن أن يحقق كل من الإنسان والآلة إمكانياتهما بالكامل إلا من خلال هذا النشاط المتبادل . والواقع أن نظام إنسان آله ليس عملية جمع حسابى بينهما، فإن أداءهما المتناسق يتطلب ما نطلق عليه اسم : التكيف المتبادل بين الطرفين معا (١١٤:١٠) هذا التكيف فى السبيل إلى الاختراع المستمر لآلات جديدة وتطويرها وكذلك ملاءمة أنفسنا مع الآلة لكى نحولها وبأسرع ما يمكن إلى قوة إنتاجية جديدة . إن تكيف الآلة مع الإنسان ، ومحاولة تكيف الإنسان مع الآلة هو جوهر النشاط المتبادل لنظام إنسان آلة .

والإنسان يتطور من خلال عملية النشاط المتبادل مع الآلة ، ومن خلال الاختراع المستمر أو التجديد المستمر لسد المطالب المتزايدة إلى ما لا نهاية وتطور الآلة ينقل مستوى التفاعل مع الإنسان والآلة إلى مستوى أرقى . وبذلك يرتفع بمستوى نظام إنسان آلة .

والفرق الأكبر بين الإنسان وغيره من الحيوانات هى فى استعماله واختراعه للآلات . فالحيوانات تكيف نفسها بطريقة سلبية مع الطبيعة من خلال التغيرات التطورية الضرورية . أما الإنسان فيكيف نفسه بطريقة إيجابية مع الطبيعة من خلال التجديد المستمر والاختراع المستمر للآلات "

أدوات الإنتاج الاجتماعى " (٢٣/٢) وكما قال ماركس : أن الاتجاه الذى يتخذه هذا التغيير تحدده الصعوبات التى يلقاها الإنسان نتيجة للشكل الجامد الذى يتغير للآلات .



الآلات عامل إحداث التغيير الاجتماعى :

من الواضح أن الآلات الجديدة تغير أسلوب الإنتاج ، وتغير أيضا أسلوب الحياة بالنسبة للإنسان فالأمور تسير على ما يرام إذا استطاع الإنسان أن يكيف نفسه مع الآلة أو التغير بتخليفة عن طرقه القديمة وأساليب حياته النمطية الجامدة تفكيرا وسلوكا .

وفى البداية قد لا يرحب الإنسان بهذا التحول فى التركيب الصناعى وبأن يتخذ لنفسه حرفة أو مهنة جديدة بل أنه فى بعض الحالات قد يرفض الآلات الجديدة متشبثا برغبته فى العودة إلى أساليبه الماضية وبعض الناس اعتبروا تغيير مهنتهم يعنى بطالتهم حتى أنهم حاولوا تدمير الآلات الجديدة . ولكن التغير فى التركيب والأنظمة الصناعية واتخاذ الإنسان لنفسه مهنا

وحرفا جديدة نتيجة لظهور آلات جديدة وهذه من المشاكل التى يثيرها هذا البحث وهو :

- الانتقال الجزئى للأيدى العاملة من قطاع إلى آخر .
- تزايد فرص العمل مع التناقض فى عدم وجود الخبرة وذلك لظهور الآلات الحديثة التى تتطلب نوعا خاصا من الخبرة .
- معنى هذا أن بين يوم وآخر تتغير الفئات العاملة .

تكيف الإنسان مع الآلة:

فى نظام الإنسان الإله لا يتطلب تكيف الإنسان مع الآلة ، من الإنسان أن يكون لديه قدر من المعرفة والخبرة المهنية فقط ، ولكنه يتطلب منه أيضا أن يربط نفسه بالآلة ، وبطريقة أدائها لعملها من الداخل .

تكيف الآلة مع الإنسان :

فى نظام الإنسان الآلة كان الإنسان دائما هو العنصر المسيطر الغالب ولكن لكى يتحقق تكيف الآلة مع الإنسان . لابد من إجراء بحوث فى الجوانب السيكولوجية والفسيولوجية فى الإنسان . فإذا أهمل الجانب السيكولوجى مثلا لا يمكن إقامة نظاما رشيدا للتشغيل ولا يمكن ضمان أقصى قدر من الإنتاجية التى يمكن الاعتماد عليها والثقة بها . والبحوث فى هذا الجانب أدت إلى تطوير ما يسمى بعلم الهندسة البشرية . وعلم النفس الهندسى (٢ : ١٦) . وهذه الدراسات تبين كيفية الجمع بين هندسة التحكم وعلم الكمبيوتر وبين علم النفس الهندسى من أجل حل مشكلة التنسيق بين الإنسان الآلة فى نظام تحكم واحد .

إلا أنه فى تلك الأيام يحاول الباحثون جاهدين الوصول إلى نظريات ومنهجيات لهذا النوع من نظام الإنسان الآلة . بل حتى تأليف لغة كاملة للحوار والتخاطب مع الآلة .

ثم أن التوزيع السليم للوظائف بين عمال التشغيل والآلات لابد من أخذها فى الاعتبار فى النشاط المتبادل بين الإنسان و الآلة لأنها تمثل مشكلة يجب أن توضع فى الاعتبار . ومعالجة هذه المشكلة تبدأ بمحاولة استغلال مزايا كل من الإنسان والإله استغلالا كاملا . والجمع بين مزايا الاثنين للحصول على أقصى قدر من كفاءة الأداء .

العلاقة بين الإنسان و الآلة فى العالم النامى :

يحظى موضوع التفاعل بين الإنسان ـ الآلة فى البلاد النامية عنها فى العالم المتقدم ، فمع التقدم الهائل إلا أنه فى العالم النامى تعد القوى البشرية ذات المهارة الفنية نادرة ، وليس ثمة نقص فى الأداء المؤهلة فنيا فحسب بل إن التفهم الفنى العام بين مجتمعات هذه البلاد أقل كثيرا فما هو فى البلاد المتقدمة (١٢ : ١١٤) .

وتتمثل فى النقاط التالية :

١) الاستعمال ضعيف .
٢) الصيانة محدودة .
٣) قوة احتمال الآلات متواضعة .

فمن الملاحظ فى الدول النامية حينما تستعمل هذه الآلات فإن استعمالها يكون ضعيفا مما يسبب ضعف العملية الإنتاجية لهذه الآلات كما يسبب التعطل لها مع عدم وجود الصيانة اللازمة لهذه الآلات مما يسبب ضعف الاحتمال لهذه الآلات .

مفهوم الطبيعة الإنسانية على ضوء دراسة الإنسان الآلة :

إن الرأى القائل بأن الإنسان آلة . وهو الرأى الذى ظهر لظهور العلم الحديث ، لا يفسر لنا ما تمتاز به لشخصيات الإنسانية من تنوع وتباين ، ولو

أنك أمعنت النظر فى العلاقات بين الفرد والمجتمع وما يدور بينهما من تفاعل، لرأيت عددا كبيرا من صور الذات الإنسانية كما أن تعدد الثقافات واختلافها قد أدى إلى ظهور العديد من الصور الاجتماعية للإنسان ، ولكن هذه الصور العديدة يعارض بعضها بعضا . وتهدد السلام العالمى .

لقد ظهر الرأى القائل بأن الإنسان آلة بظهور العلم الحديث ، وبخاصة بعد إحراز تقدم كبير فى العلوم الطبيعية منذ النهضة الأوروبية الحديثة ، وما أدى إليه ذلك من تطبيق مناهج هذه العلوم بنجاح على العلوم البيولوجى والطبية خلال القرنين ١٧ ، ١٨ وعلى العلوم السلوكية والاجتماعية خلال القرنين ١٩ ، ٢٠ .

وانتهى التفسير القديم للظواهر الطبيعية المبنى أساسا على مبادئ الميكانيكا ونظرية نيوتن عن العالم الطبيعى الذى يبحث فى كل الظواهر الطبيعية صغيرها وكبيرها ابتداء من الذرات إلى المجرات ، كما رسمت للعالم على أساس علم الميكانيكا ولذلك عندما طبق العلم على البيولوجيا تضمن تشبيه الإنسان بالآلة ، وكان هذا التشبيه ذا أثر فعال ، حيث أدى إلى ظهور فروع متخصصة من العلم مثل الكيمياء والطبيعة الحيوية ، وكان الهدف النهائى هو تفسير أشكال الحياة وصورها على أساس المبادئ الطبيعية والكيميائية التى فسرت وجود المادة غير الحية .

ولكن على الرغم مما أحرزه هذا المنهج من تقدم كبير فى بعض المجالات المختارة فإن الشك موجود فى أن تكون الكائنات الحية خاضعة لقوانين العلوم الطبيعية والكيميائية يضاف إلى ذلك أنه مع زيادة تعقد الكائنات العضوية كما هو الحال فى التطور النوعى للمخ .

يتعذر القول بخضوع هذه الكائنات لقوانين الطبيعة (٥ : ٦٤) ومع ذلك فعندما توسع العلماء فى المنهج العلمى فطبقوه على البحث فى نفس

الإنسان تتضمن ذلك تطبيق التفكير الميكانيكى على الإنسان ، واتخذ هذا المذهب السلوك فى علم النفس خلال النصف الأول من القرن العشرين ، وهو يأخذ الآن صورة السبرنيكا (السبرنيفا) والعقل الصناعى . ولذلك فإن الكمبيوتر وهو أعقد الآلات فى الوقت الحاضر هو التجسيد الحالى للرأى القائل بأن الإنسان ليس سوى آلة .

تشبيه الإنسان بالآلة محدود :

لاشك أن محاكاة الكمبيوتر للوظائف العقلية ذات أثر فعال ، إذ أن هذه المحاكاة تشمل عددا كبيرا من الوظائف الإدراكية ، حتى أن الكمبيوتر ليستطيع أن يلعب الشطرنج كأبرع لاعبى الشطرنج . ولكن على الرغم من أن محاكاة المحركات الإنسانية عن طريق تطوير الإنسان الآلى (الربوت) ذات أثر فعال فإنه يبدو لنا أن محاكاة الآلة للإنسان مقصورة على مجال الإدراك العقلى والحركات الحسية .

ومعنى هذا أن الكمبيوتر عاجز حتى الآن عن محاكاة الجوانب الأخرى فى نفسية الإنسان كالانفعالات النفسانية (النفس) والشخصية الإنسانية . وعلى الرغم من إحراز بعض التقدم فى هذه المجالات ومواصلة الجهود فى هذا السبيل فإن الأمل ضئيل للغاية فى أن تكلل هذه المساعى بالنجاح التام (٣ : ٥٩) وذلك للأسباب الآتية :

- التنوع والتباين بين الشخصيات الإنسانية .
- الوحدة والتشابه هما أخص صفات الآلة .
- انفراد الإنسان بخصائص معينة هى السمة الرئيسية للشخصية الإنسانية .
- الفردية فى الإنسان تؤدى إلى تنوع الصور الواقعية .

الآلة ومحو الإنسانية :

إن موضوع مكانة الإنسان فى الكون موضوع دقيق جدا ، وعليه يتوقف بقاء الإنسان وحل المسائل المتصلة به ، والإنسان سر غامض ونموذج حى للإبداع ، وحياته تنطوى على الأسلاك الدقيقة والمسالك المعقدة، وبغير ذلك لا يمكن قطع هذا السبيل ، ولتحديد هذه المكانة تحديدا صحيحا لابد من التحليق فيما وراء العقل ، فإن قدرة العقل أقل وأصغر من ذلك .

والإنسان لا يسبح إلا فى حدود طاقته ، ولا يذهب إلا حيث يستطيع عقله ، ولكن هذه المسالك معقدة بحيث تعجز الطاقات الإنسانية وحدها عن سير أغوارها كما أن أسلاكها دقيقة متنوعة بحيث أنها تتعقد بمجرد أن يلمسها أحد . ولا يمكن الوصول إلى الغاية دون قطع المسافة ولا يؤمن على السالك الوحيد عن مخاوف الطريق (١ : ١٢) . وبهذا يتضح تعقد الموضوع ودقة الموقف ، وفى مثل هذا السفر لابد من مرشد يعرف طبيعة الطريق تمام المعرفة ، ولابد من نور يستطيع توضيح الرؤية من خلال الأسلاك الدقيقة .

ولكن الإنسان إنسان وخاصة إنسان العصر الحديث ، أنه لم يكتف بتغيير ملابسه بل حاول تغيير أشواق القلب والفكر التى كانت تنمو فى كيان الإنسان ، كما حاول طمس المعالم التى كانت تدل على أبعاد المكانة الإنسانية. وفى ظل هذا التطور كيف يرجى من هذا الإنسان أن يطلب مرشدا يستفيد به فى تبديد الظلمات المتراكمة بل إن الإنسان لم يكتف بالسفر وحيدا ، أنه ادعى الوصول إلى الغاية . وقد أدى هذا الغرور الذى كنا نخشى منه ، فهربت الحياة من نفسها من ناحية ومن ناحية أخرى خاصة المدينة نفسها .

لقد كان ينوى الحصول على مكانته الممتازة ، ولكنه فقد نفسه وحقه فإن الإنسان قد سار فى طلب الغاية ولكنه ضل الطريق ، أنه اخترع مرآة

لينعكس فيها الكون ، ولكن هذه المرآة المكسورة لم تظهر فيها صورة الإنسان المستقيمة ، مع أنه نجح فى إدراك كثير من الأشياء إلى حد كبير وعلى العكس ففى هذه المرآة ظهرت صورة اخترعها العقل والتفكير وبدت فيها آثار الوحشية وركز فيها على الجوانب الحيوانية التى يخاف منها كل شخص ، ومع ذلك فقد سماها العالم الحديث إنسانا . وأعطى للتصور الأعور البهيمى المحدود فى إطار الخبرات المادية . مكانة الإنسان ، ودعا إلى أن يضحى لأجلها بكل ألوان الطموح والتسامى (٤ : ١٢١) .

عوامل محو الإنسانية :

إن محو حقيقة الإنسان لم يحدث فجأة بل كانت وراءه عوامل عديدة من أهمها :

أولا : كانت الديانة النصرانية فى لونها الجديد بعد حركة الإصلاح التى قام بها مارتن لوثر (وهى حركة بدأت فى القرن الرابع عشر واستمرت إلى السادس عشر الميلادى (٤ : ١٢٥) تتضمن مجموعة من الأخطاء منها :

أ) أخفقت فى لمس مشاعر وحياة الإنسان وإيجاد التوازن بين عنصريها الأساسيين وهما العقل والعاطفة ، فقد انتصر العقل بشكل نهائى .

ب) فشلت فى إيجاد طرائق الإيمان التى يستغنى فيها عن الوجدان وغير من سبل الوصول إلى الحقيقة .

ج) عزلت الإنسان عن الحياة الاجتماعية والحضارية .

د) فشلت فى المزاج بين القلب والعقل حتى يمكن التعبير عن الحياة الإنسانية .

ثانيا : إن حركة الإصلاح استوردت أمورا عديدة من الحضارة الإفريقية والرومانية أقحمت مع العلم والفنون وأهم هذه الأمور الجديدة :

أ) حرية الفكر والضمير .

ب) سيطرة الفكر المادى .

ج) الإحساس الذوقى والجمال .

وهذه الأمور الثلاثة ضرورية للحياة ، ولكنها فى نفس الوقت خطيرة جدا ، فالإسراف فى استخدامها يؤدى إلى نتائج مؤسسة ، ولكن مراعاة الحدود والقيود الطبيعية فى استخدامها تجعلها أنفع وأجمل من أى شىء آخر. وقد اتخذت هذه الأمور مكانها إلا نيعاث الجديد وورقت وأثمرت دون معارضة أو مخالفة .

ثالثا :ومع ذلك فالحقيقة أنه لم يتيسر فى وقت الانبعاث الجديد سائقون ومهرة يستطيعون قيادة عجلة الحياة ، ويقدرون المشاعر والعواطف تقديرا سليما ، ويقترحون جدول عمل يضبط استخدام هذه القوة بدون إفراط أو تفريط . وقد كان بعض هؤلاء السائقين خائفين من تلوث المشاعر والعواطف وسيطرة العقل والفكر ، ولذا فلم يستطيعوا وضع الدليل أو الكتاب الإرشادى للحياة ، من موضوع مرتفع عن المستوى الموجود الذى يمكن أن تسعه به الحياة ، إنهم وضعوه وهم خصيص الحياة ، وبالتالى كانت الرؤية المرتفعة بالنسبة لهم صعبة جدا .

نظريات حديثة :

الحاصل أنه قد وجدت فى العصر الحديث ــ الذى يبدأ بالقرن السابع عشر الميلادى ــ حياة تناولت الحياة القديمة بالنقد والتغيير ، وقد انتشرت نظريات ادعت أنها فلسفات للحياة لكنها وحلت اتجاه الإنسان من الملأ الأعلى إلى الملأ الأسفل وذلك يتضح فى معطيات التالية (٦:١٤) .

١ ـ نظرية القومية :

التى جعلت القومية أعلى ما فى الكون ، والهدف الأصلى للإنسان ودعت إلى زيادة القوة وعبادة القوة ذاتها ، يصرف الناس عن المجال الذى تعمل فيه هذه القوة عن المصير الذى يصير إليه الدين والقانون والأخلاق .

٢ ـ نظرية التطور :

التى جعلت الإنسان متناسلا من الحيوان والصورة المتطورة للفرد ، وجعلت المادة هى الأساس الأصلى ، وحسبت أن الروح والعقل والشعور وغيرها إنما هى من صور المادة وأثر من أعمالها وتأثيرها .

٣ ـ نظرية الجبلة :

التى اقترحت للإنسان نفس الطبائع التى توجد فى البهائم التى تعد أسفل منه . وجعلت طبيعة الإنسان تتضمن الطبائع الحيوانية .

٤ ـ نظرية الاشتراكية :

التى جعلت الإنسان آلة مصنوعة من المادة فإن طبيعة الإنسان فى رأى الاشتراكيين تتغير بتغير الأحوال المادية ، ومنعت الاشتراكية عن الإنسان كل حاجة روحية ، واكتفت بالخبز واللباس والمسكن والأشياء المادية الأخرى .

٥ ـ نظرية الجنسية :

التى اعترفت بحب الجنس وعاطفة الهوى فى كل قسم من أقسام ما تحت الشعور ، وجعلت الإنسان فى عداد البهائم التى تخضع لحكم الهوى .

أثر هذه النظريات فى الحياة الإنسانية :

وقد نتج عن هذه النظريات السالفة الذكر فى العصر الحديث ما يأتى :

١) احتل الدين السياسى مكان الدين الحقيقى .

٢) أصبح أصل الإنسان بهيما بعد أن كان روحيا .

٣) غيرت الرقة فى الطبيعة الإنسانية وتليت الطبيعة الحيوانية .

٤) حل التصور والاندفاع الجنس محل العفة والشرف .

٥) حطمت قسوة الاشتراكية مفهوم الإنسانية فصار إنسان هذا العصر مخلوقا غريبا .

نتائج الدراسة

بعد العرض السابق والتى أضفى عليه الناحية التحليلية والقليل من الفلسفة تطرق ال بحث إلى الوصول لمجموعة من النتائج على ضوء تحقيق الفروض وأهمها :

ضرورة التفكير فى القضايا الأساسية :

إن مكانة الإنسان فى الكون وفق الرؤية الإسلامية رفيعة وفوق الحدود التى تعرفها ، فإن هذه المكانة تبدأ حيث تنتهى حدود العقل ويث ينتهى تطلع العقل أيضا ، ولذا يجب التفكير فى مجموعة من الأشياء للوقوف على حقيقة الإنسان (١١:٦) وهى :

أصل الإنسان :

إن سائر ما فى الكون خلق بكلمة " كن " ولكن خلق الإنسان قد تم بيد الخالق سبحانه ، وبهذه الميزة فى الخلق احتل الإنسان المنزلة العالية . كما أن الإنسان ليس صورة متطورة للحيوان كما زعم الماديون بل أنه مخلوق منفرد يفوق الحيوان ، وهو عمل خالد يدل على إبداع الخالق ، إلا أن الطاقات التى أودعت فى الإنسان لتسخير الكون ليست نتيجة لتطور الغرائز ، الحيوانية بل هى أثر لنفخة خالق الكون فيه من روحه .

كما أن جوهر الإنسانية الذى يميزها ويرفعها على سائر الخلق لم يظهر على أساس نشوء المادة وارتقائها ، بل أن خالق الكون سلط عليها ثورا من صفاته وأمر الإنصاف بها .

إن مواهب الإنسان فى الابتكار والتنسيق قد أودعت فى طبيعته من أول يوم ولو فيه لأنه ولد على الفطرة وليست هذه المواهب نتيجة مراحل ارتقاء فى الحياة كما تقول نظرية التطور ، بل هن فطرة الله التى فطر الناس

عليها وهذه الفطرة تعتبر الإنسان بارا صالحا حسب خلقه ، ونورها يضىء جوانب الحياة ومراحلها ، والفطرة هى الدستور الطبيعى الذى يخلق الله عليه الإنسان فى المراحل الأصلية للخلق من الناحية الروحية كل مولود يولد على الفطرة (رواه البخارى ومسلم) .

وهذه الفطرة لا تقتضى بوجود قسوة مضادة لها ولا يغيرها تحول الحياة (لا تبديل لخلق الله) [سورة الروم آية ٣٠] إلا أنه أحيانا تتغلب مؤثرات مضادة أخرى فقد يتضاءل نورها إلى أن تجد فرصة أخرى للظهور نتعود إلى معدتهما النقى .

ولإدراك منحدرات الحياة وسبلها حتى يستطيع السفر بسهولة « وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة » [السجدة آية ٩] وأودعه ثروات روحية متنوعة يتغلب بها على مقتضياته الحيوانية والشهوانية ، أى طريقته التى جعل عليها ، والحاصل أن خلق الإنسان قد تم على طريقة عالية جدا من ناحية الظاهر والباطن ، وأن من يعمدون إلى الهبوط به إلى المنزلة المنحطة فإنما يناقضون حقيقته ويتحدون كرامته . « لقد خلقنا الإنسن فى أحسن تقويم » [التين آية ٤] .

مما سبق يتضح أن أصل الإنسان فى نظر الإسلام أصل روحى وأن هذا الإنسان بفطرته يتطلع إلى خالق الكون لا إلى شىء آخر من أشياء الكون مهما كان رفيعا ، ولو فرضنا جدلا أن الإنسان من أصل حيوان كما يرى « دارون » فإن هذا يعنى أن نقلب ماهية الإنسان ، ويلزم على ذلك أن ينحصر ميل الإنسان فى الحياة الحيوانية وفى المتطلبات التافهة ، وأيضا فإنه يترتب على هذا أن يختل نظام المؤثرات المحركة للحياة ، وأن يفسد جوهر الفطرة البشرية .

قابلية الإنسان للعمل :

إن خالق الكون قد أكرم هذا الإنسان بعلم لم يهب لغيره من المخلوقات وهو علم حقائق الإنسان : « وعلم آدم الأسماء كلها » [البقرة ٣١] ويظهر فضل هذا العلم وشرفه من أن الملائكة الذين يعملون فى الكون قد عجزوا عن مجاراته وأظهروا جهلهم واعترفوا بعجزهم فقالوا : « سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم » [البقرة ٣٣] .

وقد أولى الإنسان ثلاث وسائل لتحصيل العلم ، وهى بأجمعها لم تهب لأحد من الخلق ، المحسوسات ، المعقولات ، المعيبات ، وقد منح الإنسان الاهتداء بالعقل وبالتجربة ، بحيث سخر له جميع ما فى الكون فهو يسخر الكون متى فهم سنن الحياة فيه .

حتى أن مخلوقات عظيمة مثل الملائكة ، الذين فوض الله إليهم نظام الكون قد اضطروا للاعتراف بهذه الهداية التى تميز بها الإنسان ، ومن لم يعترف منهم بذلك طرد من حضرة البارئ جل شأنه ، قال تعالى : « وإذا قلنـــا للملائكة اسجدوا لآدم فسجدوا إلا إبليس أبى واستكبر وكان من الكافرين » [البقرة آية ٣٤] .

وقد أسكن الإنسان فى الجنة مدة كى يستطيع تربية عقله وتكوين علمه وقد منحت له جميع الحريات والتسهيلات حتى يفهم نظام الحياة وطرائق عمرانها وقيها فتقوى صلاته ويزداد عمله وعلمه ، وحينما تمت الدراسة واكتملت التربية سلم إليه خلافة الله فى الكون كوديعة وأمانة ، ففى حله وعقده يطمن سر الذات ومحافظتها ، وفى نظامه يكمن الشعور باستخدام الاستعدادات وكانت هذه الأمانة دقيقة وعظيمة بحيث عرضت على جميع المخلوقات وعجزت عنها طاقة الجميع ، ولكن الإنسان قبلها « إنا عرضنا

الأمانة على السموات والأرض فأبين أن يحملنها وأشفق منها وحملها الإنسان » [الأحزاب آية ٧٣] .

وقـد شوهد حسن التربية وتمام النضج استعمل الإنسان الشجر الممنوع ، ثم أحس بذنبه أرتك رأسه عاجزا متواضعا وقال : « ربنا ظلمنا أنفسنا إن لم تغفر لنا وترحمنا لنكونن من الخاسرين » [الأعراف ٢٣] . ولكن الإنسان مع استعداداته وتفوقه لم يتخل عن العجز والتواضع وبذلك تم له مال التربية وظهر تضوج الاستعداد ، وبهذا صار أفضل من جميع مظاهر القدرة « ولقد كرمنا بنى آدم » [الإسراء ٧٠] .

مما سبق يتضح أن الله خلق الإنسان ومنحة الاستعدادات حتى تكون له القابلية وليس كما رأى عالم النفس الشهير « ميكروكل » أن الإنسان أسسه النفسية حيوانية فقط ، كما من الله على الإنسان بدقـة الشعـور التـى تجعله يعترف بالحقيقة حتى ولو كانت على حساب نفسه فى بعض الأحايين .

الطبيعة الإنسانية على ضوء دراسة العلاقة بين الإنسان والآلة :

إن الصور الذاتية التى يكونها الإنسان ، والصور الإنسانية التى تبرزها المجتمعات تنشأ كلها عن الالتزام بأساليب وقيم خاصة . وإذا عرفنا أن مجال الاختبار ذو سعة ، علما أن صورا متعددة تظهر على مستوى الفرد والمجتمع لذلك يحدث تنوع وتباين بين صور النوع الإنسانى كما هو الشأن فى أى أمر آخر من أحوال الإنسان . وهذا التنوع ينطوى على عدد كبير من الاتجاهات المحتملة بالنسبة لنمو الإنسان وتطوره فى المستقبل ، وإذا أريد تشجيع أفراد بأعيانهم أو مجتمعات بأسرها على دراسة الصور البديلة ـــ صور تتيح تكيفا أكبر فى المستقبل ـــ وجب تشجيعهم على أن يفصحوا بدقة ما يتمسكوا به من قيم وأساليب .

ولتوضيح هذه القضية سنعرض نظرة عامة لتصورنا للطبيعة الإنسانية، ثم نبين كيف نبرز الصور الفردية الذاتية من الأساليب والقيم التى يتمسك بها الفرد ، ثم نتكلم على العلاقة والتفاعل بين الفرد والمجتمع والمدلول التربوى لهذه العلاقة والتفاعل .

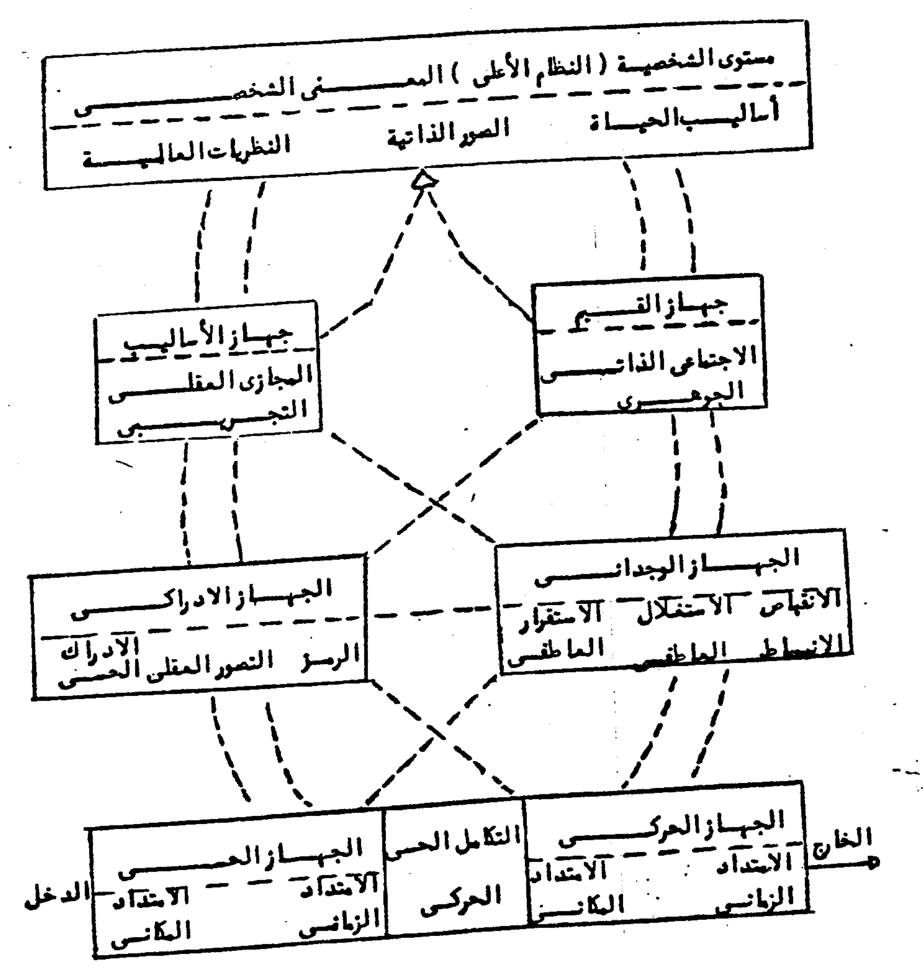
الشخصية الإنسانية مركبة من ستة أجهزة :

إن الأبحاث النظرية التى اهتمت بدراسة الفروق بين الأفراد من حيث الوظائف السيكولوجية قد أوصت لنا بأن الشخصية الإنسانية مركبة من ستة أجهزة لمعالجة المعلومات ألا وهى : الجهاز الحسى ، والجهاز الوجدانى ، وجهاز القيم ، وجهاز الأساليب ، ويوجد الجهاز الحسى والجهاز الحركى فى الأطراف ويعملان أساسا فى تحويل الرسائل على رموز شعرية وحل هذه الرموز الشعرية .

أما الجهاز الإدراكى والجهاز الوجدانى مهما وجدتان مركزيتان لمعالجة المعلومات ووظيفتهما الأساسية هى التعلم والتكيف مثال ذلك أن العمل الوظيفى للجهاز الإدراكى هو تحديد المتغيرات « العوامل الثابتة » البيئة ، فى حين أن الجهاز الوجدانى يختص أساسا بتحديد المستوى الأمثل للانفعالات والعواطف النفسية وكذلك جهاز الأساليب وجهاز القيم هما وحدتان مركزيتان لمعالجة المعلومات ، ولكنهما يقومان بمهمة التوجيه للأجهزة وكل جهاز من هذه الأجهزة الستة متعددة المستويات (٢/٢٣) .

وتتحدد الأجهزة الستة معا وتكون الشخصية المتعددة المستويات والشكل التالى يوضح تكوين الأجهزة للشخصية المتكاملة أو ما يسمى بالمعنى الشخصى والتفاعل بين هذه الأجهزة يؤدى على عدد من التكوينات السيكولوجية الكبرى .

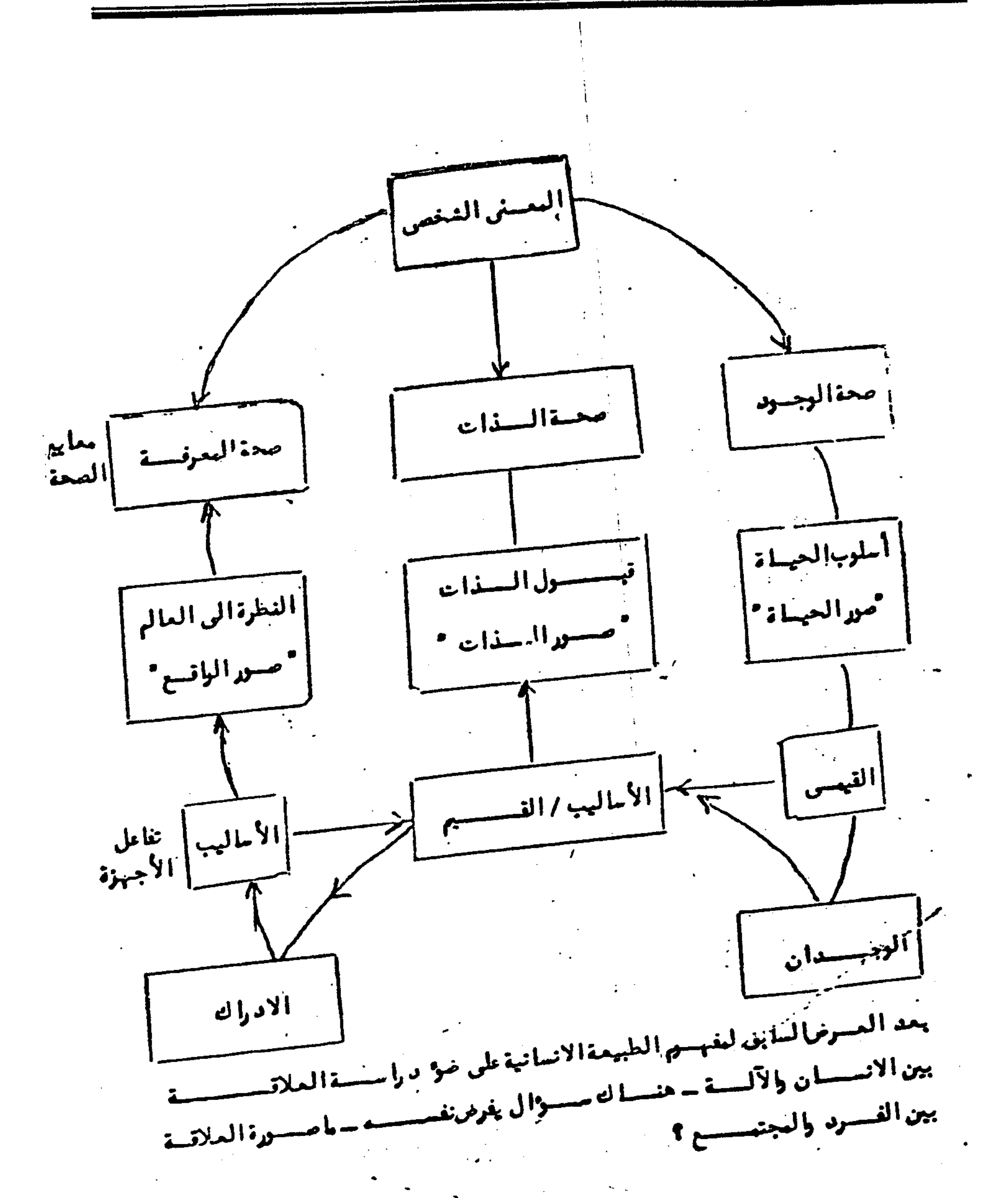
مثال ذلك أن الجاز الإدراكى والجدانى مسئولان أساسا عن الانفعالات والإدراك وأن جهاز الإدراك وجهاز الأساليب يختصان بتكوين النظريات والآراء العالمية وأن الجهاز الوجدانى وجهاز القيم يؤديان على تكوين أساليب الحياة . ولكن أهم التكوينات هو تكوين الصور الذاتية ، وهو تكوين سيكولوجى ينشأ فى المقام الأول من تفاعل القيم والأساليب وفى المقام الثانى عن تفاعل الجهاز الإدراكى والوجدانى (٢ : ٨٦) .



الطبيعة الإنسانية هدف متكامل :

تعد الشخصية بمثابة نظام أعلى يسمو على كل النظم ، ويرمى إلى هدف معين . وهذا النظام الأعلى ذو معنى شخصى أى هدف متكامل للغاية ، ومن أخص مزايا الكائن البشرى البحث عن معنى الحياة فعلى الرغم من أن البيئة الاجتماعية التى يعيش فيها الفرد تقدم عادة حلولا لبعض المشكلات (مثل أساليب المعيشة ، والتفاعل مع الغير .. إلخ) فإنه يجب على كل فرد أن يناضل ضد الحياة التى لا معنى ولا هدف لها .

ويمكن تحليل المعنى الشخصى إلى ثلاثة أهداف فرعية على الأقل حيث يبدو المعنى الشخصى وثيق الارتباط بثلاثة تكوينات كبيرة هى النظرة العالمية، وأسلوب الحياة ، وصورة الذات ، وترتبط هذه التكوينات بالمعنى الشخصى عن طريق معايير الصحة ، أما معيار الصحة المعرفة فيختص بتحقيق المعلومات التى يدعها الفرد . وأما معيار صحة الوجود فيختص بأساليب الحياة المختلفة . ومن ذلك يتضح أن معيار صحة المعرفة يختص بتحقيق صورة الواقع ومعيار الوجود وبتحقيق صورة الحياة . والشكل التالى يوضح هذا التحليل (٢ : ٢٤) .



بعد العرض السابق لمفهوم الطبيعة الانسانية على ضوء دراسة العلاقة بين الانسان والآلة - هناك سؤال يفرض نفسه - ما صورة العلاقة بين الفرد والمجتمع ؟

طبيعة العلاقة بين الفرد والمجتمع :

لدراسة هذه العلاقة لابد من طرح مجوعة من التساؤلات :

- ما طبيعة العالم الذى يعيش فيه الفرد ؟
- ما الحياة التى يعيشها الفرد حيث يحقق كل قيمة وحاجاته ؟
- ما طبيعة الفرد الذى يعيش داخل المجتمع ؟

وللإجابة على هذه التساؤلات سوف نتطرق للحديث عن ثلاثة مفاهيم وهى الاجتماعية ، الجوهرية ، الذاتية من خلال مجموعة من الأساليب (التجريبية ، العقلية ، المجازية) .

والجدول التالى يوضح العلاقة بين الأساليب والمفاهيم (٢٣:٢) .

الأساليب

	الاجتماعية	الجوهرية	الذاتية
التجريبية	اعتبار الذات جزءا لا يتجزأ من البيئة أو الحياة الحاضرة المباشرة والمجتمع والثقافة تظهر الفردية نتيجة التجربة الذاتية فى المجتمع .	تقدير الذات من حيث النتائج أو الإنجازات التى تحقق فى الوسط الاجتماعى . الإنجازات المباشرة لا الطويلة المدى هى ألزم الأمور الفرجية	تقييم الذات من حيث التجارب المباشرة المكتسبة بطريق الحواس المختلفة التى يملكها الفرد نتيجة الإحساسات والتجارب الحالية
العقلية	خضوع الذات للنظام والمذهب الاجتماعى وانصياعها لهما ، تقييم فردية الإنسان أو الآخرين طبقا لمدى التفاهيم بينهم وبين المجتمع . وتقبل المجتمع لهم .	تقدير الذات وفهمها عن طريق إنجازاتها الطويلة المدى فى التعامل مع العالم الإنجازات هى التى تميز الفرد عن العالم وعن غيره ممن يعيشون فيه . تقيِيم الفردية على ضوء إنجازاتها المادية والمعنوية	الإنسان يفهم نفسه عن طريق التفكير العميق المكتسب بالتعليم الهدف الأسمى فى الحياة هو العمل بحكمة سقراط القائلة : " أعرف نفسك " معرفته الفردية حبا لذاتها .
المجازية	اعتبار الذات مظهرا خاصا وماديا لمذهب الاجتماعى النظم الاجتماعية والدينية هى التى يعرف بها الإنسان فرّديته ويشعر بها .	تقييم الذات على ضوء أعمالها اللاأخلاقية والرومية ، البصيرة الذاتية هى الهدف الذى يطمع إليه الإنسان والفردية هى ثمرة من ثمرات الطموح	الإنسان جزء من العالم ومنفصل عنه فى وقت واحد الذات والفردية تتحققان بالتسامى على العالم سعيا وراء معنى أعمق وأسمى .

من الجدول السابق يتضح أنه مهما كانت الآلة من صناعة دقيقة وذات فائدة كبرى للإنسانية ، فيكمن فصل هذه الآلة عن مجتمعها ويمكن العمل دون وجود مجتمع لها . وهذا يخالف طبيعة الإنسان فهو طاقة لا تعمل بمعزل عن الإنسانية بل تعمل كجزء من المجتمع .

هناك بعض الأعمال التى لا توجد فى الآلة مثل الناحية الأخلاقية والميزان الأخلاقى والذى لا يمكن وضع تلك الآلة فى مصاف الناحية الأخلاقية والتى ينفرد بها الإنسان .

التجربة والتى يعيشها الإنسان ، تلك التجربة والتى تعتبر جزءا من لا يمكن أن تتصف بها الآلة فكل عملية بذاتها منفصلة عن الأخرى ولا يمكن الربط بين الخبرات إلا إذا أراد الإنسان منهما ذلك .

تقدير الذات فى الإنسانية شىء يمتاز به الفرد الإنسانى ، فتقدير الإنسان لذاته من خلال النتائج والإنجازات التى يحققها فى الوسط الاجتماعى وهذا آخر لا تتصف به الآلة .

فهم الإنسان لنفسه عن طريق التفكير العميق المكتسب بالتعليم وهذا هدف أسس للإنسانية وكما قال سقراط : « أعرف نفسك » .

من هنا يتضح أن مجموعة الأساليب التى يتبعها الإنسان فى حياته وعمله ويوم تختلف باختلاف المواقف التى يوضح فيها الإنسان ومن خلال تجارته الطويلة والمكتسبة عن طريق التعليم والتعلم وهذه الأساليب سواء كانت تجريبية أو عقلية أو مجازية فهى اجتماعية جوهرية ، ذاتية ، فقد حبا الله الإنسان عن غيره من مخلوقاته بهذه الصفات التى تميزه عن غيره من المخلوقات وهذا من شأنه أن يحمل العمال قدرا أكبر من الألم والمشقة فى متابعتهم لأوامر الآلة ويقدر تعاون العمال مع الآلة الأوتوماتيكية تكون قدرتهم على تخليص أنفسهم من الناحية الإلزامية الجبرية فى علاقتهم بالآلة

(٧ : ٦٨) وعلى التحرر من علل العمل وتكراره ، والآلة الأوتوماتيكية تتطلب من عمالها أكثر من الإشراف عليها ، ومن ثم فإن ما يحكم العامل بالفعل هو معلوماته عن الآلة ومعرفته بها .

وحيث أن الإنسان هو الذى يكتب برنامج الكمبيوتر فإن عمال تشغيل الكمبيوتر يحكمون أنفسهم بأنفسهم ، ذلك أن أنشطة الإنسان تخضع لقوانين صاغها الإنسان نفسه فى الوقت المناسب . وجسدها فى شكل ملموس من المادة أو من المعلومات وعليه اتباع هذه القوانين أو القواعد لتحقيق الإمكانيات الكاملة للآلة .

وتبين دراسة عملية تطور الآلة أنه فى كل مرحلة تاريخية لعبت آلة معينة دورا مسيطرا وسائدا فى المجتمع . وفى وقت من الأوقات كانت هذه الآلة هى الآلة التجارية واليوم هو ا لكمبيوتر الإلكترونى العصرى وجوهر تكيف الإنسان مع الآلة هو توحيد اتجاهه مع اتجاه الآلة التى ستحدث التغير الاجتماعى واليوم يقدر الكمبيوتر الإلكترونى أن يكون المساهم الرئيس فى تنمية وتطوير الأبنية الاجتماعية ومن هذا يمكن القول أن تأثير الكمبيوتر على الاقتصاد والمجتمع هو أعمق بُكثير جدا من تأثير أية آلة سبق للإنسان إن امتلكها . والتحدى الذى نواجهه اليوم هو أن تكيف أنفسنا بطريقة أفضل مع الكمبيوتر وقدرات الكومبيوتر .

من التحليل للنتائج الفلسفية السابقة نجد أنه قد تحققت الفروض لهذه الدراسة وهى :

١) اختزال كثير من القدرات العقلية للإنسان .

٢) تغيير الشخصية الإنسانية من ثم الطبيعة الإنسانية .

٣) تغيير البناء الاجتماعى .

الفصل السادس

معوقات الشخصية المسلمة

« رؤية تربوية »

الفصل السادس

معوقات بناء الشخصية المسلمة
« رؤية تربوية »

مقدمة الدراسة :

لقد جاء الإسلام بأسسه ومفاهيمه ونظرياته من أجل خدمة الإنسان والحفاظ عليه ، أى أن الإسلام هو الحافظ لكمال النفس البشرية التى خلقها الله على الفطرة السليمة ما لم تتأثر بعوامل خارجية تجعلها تحيد عن الصراط المستقيم .

ودعا الإسلام إلى العديد من المفاهيم المحددة لبناء الشخصية المسلمة السوية التى لا تعرف الهوى ولا تحكم به كالأمانة والصدق والجهاد والاجتهاد على ضوء مبادئ الإسلام المنظمة والمحددة ودعا إلى الحرية التى لا تضر فالناس جميعهم قد ولدتهم أمهاتهم أحرارا .

وقد تمسك الأوائل بالإسلام ومبادئه السامية وأغصانه المتسامية ، فكانوا خير أمة أخرجت للناس ، ففتحوا الفتوح ومصروا الأمصار وارتقوا فى الأسباب وعمت حضارتهم أرجاء المعمورة وكانت لهم شخصيتهم المستقلة المميـــزة والقوية التى تعطى وهى مرنة وتأخذ ما يتفق وتعاليم الإسلام السمحة .

ولبث المسلمون على هذا الحال أحقابا إلى أن حادوا عن السبيل ، وابتعدوا طائعين كارهين متأثرين بغير المسلمين وقيميا . فتذبذبت هويتهم وضعف بناء شخصيتهم وظهرت المعوقات التى حالت دون بناء هذه الشخصية السوية التى فطرهم الله عليها وجنى المسلمون مضاعفات ذلك من غربة واغتراب وذوبان الهوية وتفرقت بهم السبل .

مشكلة الدراسة :

العالم الإسلامى اليوم يجابه العديد من الأخطار الخارجية المحدقة به وأيضا الكثير من الأمراض الاجتماعية التى رانت وجثمت على صدره أزمانا ونتج عن هذه وتلك العديد من التيارات والصراعات القيمية والخلقية والثقافية والفكرية التى هزته من الأعماق وأثرت بالتالى على بناء شخصية أبنائه فذابت هويتهم وتشتت شخصيتهم فى حين بنت الأمم الأخرى لأبنائها شخصية متميزة ومتفردة يعرفون بها ومن ثم تحاول الدراسة الحالية تحديد بعض المعوقات التى حالت وتحول دون بناء الشخصية المسلمة .

وهذه المعوقات التى اقتصرت عليها الدراسة يمكن حصرها فى التالى :

- معوقات متعلقة بالتيارات الفكرية والثقافية المعاصرة (الغزو الفكرى) .
- معوقات نابعة من السلطة والظروف الاقتصادية المعاصرة .
- معوقات متعلقة بقصور المؤسسات الاجتماعية التربوية .
- معوقات ناتجة عن قصور وسائل الإعلام .

ومن ثم فالدراسة تحاول الإجابة عن التساؤل التالى :

ما المعوقات التى تؤثر على بناء الشخصية المسلمة وكيفية مواجهتها من منظور تربوى ؟

تساؤلات الدراسة :

ينبثق عن هذا التساؤل عدد من التساؤلات الفرعية والتى يمكن حصرها فى الآتى :

- ما المعوقات الخاصة بالتيارات الفكرية المعاصرة والمضادة ؟
- ما المعوقات الناتجة من جراء السلطة فى العالم الإسلامى ؟

- ما المعوقات الناتجة عن قصور المؤسسات التربوية والإعلامية والصراع القيمى والثقافى ؟
- ما المعوقات المتعلقة بالتقدم العلمى والتكنولوجى والأزمات الاقتصادية ؟
- ما الدور التربوى لمواجهة هذه المعوقات ؟

المفاهيم الإجرائية :

تحدد الدراسة الحالية بالمفاهيم التالية :

الشخصية :

لقد عرفها العديد من الباحثين النفسيين والتربويين على أنها تنظيم ديناميكى ومتكامل للخصائص الجسمية والعقلية والمعنوية والاجتماعية والانفعالية المحددة للفرد (١) وكانت الشخصية هى مجموع كلى للقيم والنظم والتقاليد الثقافية وأساليب الفعل المعبرة عن كل من الفرد والمجتمع (٢) .

والشخصية المسلمة :

هى نظام حسى ونفسى واجتماعى وعقلى تشبع بروح وقيم ومبادئ الإسلام وبناء عليه فالشخصية المسلمة بنية موحدة متماسكة متناسقة ذات صبغة متميزة وصبغة منفردة (٣) تشتق مقوماتها من العبودية لله والتقوى والإحسان ومقام هذه المقومات الكرامة والحرية والاستقلال ، ويفصل صيغتها المتفردة التى قوامها حرية الضمير واستقلال الإرادة وكرامة الوجود (٤) تلك صبغة الله ، ومن أحسن من الله صبغة ونحن له عابدون .

[سورة البقرة ــ آية ١٣٨] .

فصفات المسلمين كما وردت بالآيات القرآنية :

« قد أفلح المؤمنون ❁ الذين هم فى صلاتهم خاشعون ❁ والذين هم عن اللغو معرضون ❁ والذين هم للزكاة فاعلون ❁ والذين هم لفروجهم حافظون إلا على أزواجهم أو ما ملكت إيمانهم غير ملومين ❁ فمن ابتغى

وراء ذلك فأولئك هم العادون ۞ والذين هم لأماناتهم وعهدهم راعون ۞ والذين هم على صلواتهم يحافظون » .[سورة المؤمنون الآية ١ إلى ٩] .

وفى سورة الأحزاب ذكرهم « إن المسلمين والمسلمات والمؤمنين والمؤمنات والقانتين والقانتات والصادقين والصادقات والصابرين والصابرات والخاشعين والخاشعات والمتصدقين والمتصدقات والصائمين والصائمات والحافظين فروجهم والحافظون والذاكرات الله كثيرا ۞ والذاكرات أعد الله لهم مغفرة وأجرا عظيما . [سورة الأحزاب الآية / ٣٥] .

وفى سورة الفرقان « وعباد الرحمن الذين يمشون على الأرض هونا وإذا خاطبهم الجاهلون قالوا سلاما ۞ والذين يبيتون لربهم سجدا وقياما ۞ والذين يقولون ربنا اصرف عنا عذاب جهنم أن عذابها كان غراما ۞ أنها ساءت مستقرا ومقاما ۞ والذين إذا أنفقوا لم يسرفوا ولم يقتروا وكان بين ذلك قواما ۞ والذين لا يدعون مع الله إلها آخر ولا يقتلون النفس التى حرم الله إلا بالحق ولا يزنون ومن يفعل ذلك يلق آثاما ۞ يضاعف له العذاب يوم القيامة ويخلد فيها مهانا ۞ إلا من تاب وآمن وعمل عملا صالحا فأولئك يبدل الله سيئاتهم حسنات وكان الله غفورا رحيما ۞ ومن تاب وعمل صالحا فإنه يتوب إلى الله متابا ۞ والذين لا يشهدون الزور وإذا مروا باللغو مروا كراما ۞ والذين إذا ذكروا بآيات ربهم لم خروا عليها صما وعميانا ۞ والذين يقولون ربنا هب لنا من أزواجنا وذرياتنا قرة أعين واجعلنا للمتقين إماما ۞ أولئك يجزون الغرفة بما صبروا ويلقون فيها تحية وسلاما ۞ خالدين فيها حسنت مستقرا ومقاما ، قل ما يعبئوا بكم ربى لولا دعاؤكم فقد كذبتهم فسوف يكون لزاما » . [سورة الفرقان ، الآيات من ٦٢ إلى ٧٧] .

منهج الدراسة :

تتبع الدراسة المنهج الوصفى التحليلى الذى يمكننا من الوقوف على سمات الشخصية المسلمة وتحديد بعض المعوقات التى تقف حائلا لتحقيق بناء الشخصية المسلمة وكيفية مواجهة التربية لهذه المعوقات .

أولا : الإطار المفاهيمى والنظرى

١) المنهج الكامل لحياة الإنسان :

المجتمع العربى الإسلامى يخوض معركة الحياة ويواجه مشكلات العصر ليستكمل بها مقومات حياته الذاتية ، ويتسلح بالعقيدة القوية والفكر المؤمن القويم ويأخذ دوره ليحمل مسئولياته فى هذه الفترة المليئة بصراع المبادئ وتحديات القوى وليكون هذا المجتمع العربى الإسلامى الذى يضم مئات الملايين من مختلف أرجاء الأرض والذى تجمعه عقيدة واحدة حول قبلة واحدة هو بحق المجتمع الذى وصفه الله تبارك وتعالى بقوله : « كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله » . [سورة آل عمران : آية ١١] .

لماذا كانت القيم الدينية هى وحدها كفيلة بسعادة الإنسان وإرساء دعائم المجتمع الذى تتوافر فيه الكفاية والعدل والسلام ؟ ذلك لأنها وحى من عند الله الذى خلق الإنسان وأكرمه بالخلافة على هذه الأرض فهو جل جلاله أعلم بما يصلح عليه أمر الإنسان وحياة المجتمع . « ألا يعلم من خلق وهو اللطيف الخبير » . [سورة الملك : آية ١٤] .

ومن هنا كانت كل محاولات الفكر الإنسانى ــ خارج نطاق التشريع الإلهى ــ قاصرة عن تقديم المنهج الكامل لحياة الإنسان والمجتمع حياة سعيدة فاضلة ومن هنا أيضا نجد أن أكثر الشعوب المتحضرة بهذا المقياس ، هى أكثرها

تعرضا للتمزق النفسى والانهيار الخلقى واندفاعا نحو هاوية الصراع بين الأفراد والشعوب .

وثمة مزالق يقع فيها البعض بحسن نية وهم يحاولون أن يحصلوا على تصور مقنع للقيم الدينية بأسلوب العصر ، منهم أولئك الذين يحاولون باسم التفسير العلمى للقرآن تأويل بعض آياته أو تحميلها بما تؤيده بعض الشواهد العلمية ، وتلك قضية أمكن حسمها فى غير عناء استدلالا بمنطق العلم الذى يقوم على الفروض والتجارب ويخضع لتفسير المقاييس واختلاف النتائج ، مما لا يعطى حكما قاطعا تكتب له القداسة والخلود .

ومن أولئك الذين يحاولون أن يرجعوا بعض المصطلحات والنظريات العصرية إلى أصولها فى الإسلام ، فتسمع من يتحدث منهم عن « اليسار فى الإسلام » أو « ديمقراطية الإسلام » أو « اشتراكية الإسلام » أما دعما لهذه النظريات بمنطق الدين وأما بقصد عرض الدين فى زى عصرى حديث .

ووجه الخطأ فى هذا الأسلوب أن الإسلام منهج متكامل له أصوله ومبادئه وقد يلتقى مع كثير من المبادئ والنظريات التى تقدس كرامة الإنسان وحريته ولكنه يمتاز عنها بشموله وأنه المنهج الذى : « يمد الفكر الإنسانى بعطائه السخى الذى يلبى جميع احتياجاته ويحفزه إلى مواجهة الحياة على هدى هذه الأصول والمبادئ لبلوغ الآفاق التى يرقى إليها الجهد الإنسانى فكرا وسلوكا » [٦] .

وليس الأمر على الصورة الأخرى يستمد فيها الدين أو يتقيد بنظريات تتناول جانبا أو جوانب محددة من الحياة ، ونتعرض من خلال التطبيق لكثير من التناقضات وضرورة التعديل والتبديل ، الأمر الذى يختلف اختلافا جذريا عن طبيعة المنهج الدينى الذى يتسم بالشمول والخلود .

إن أولئك وهؤلاء يحاولون أن يحاكموا الدين إلى هذه الأفكار ، أو إلى ما يقعون تحت سلطانه من أهواء ، وقد حسم رسول الله « صلى الله عليه وسلم » هذه القضية بقوله : « لا يؤمن أحدكم حتى يكون هواه تبعا لما جئت به » لا حجرا على العقول ، ولكن رجوعا إلى الحق الذى لا تضل معه الأهواء ولا يصلح أمر الدنيا والآخرة إلا باتباعه .

من خلال العرض السابق للمنهج الكامل لحياة الإنسان نتعرض لبعض سمات الشخصية المسلمة من خلال بعض الآيات القرآنية وبعض الأحاديث النبوية الشريفة .

٢) سمات الشخصية المسلمة :

٢ ــ ١ : العبودية لله : « وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون » وهدفنا فى النهاية هو مصلحة الفرد الإنسانى المسلم، وهى مراتب ودرجات تبدأ بالإسلام وهو إسلام لله ثم الإيمان وهو أن تؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر وأرقاه الإحسان وهو أن تعبد الله كأنك تراه فإن لم تكن تراه فإنه يراك (٧) .

٢ ــ ٢ : التقوى : وهى الخوف من الله وهى مراقبة داخلية من الذات للذات أى أنها توجيه يتمثل فى المراقبة الداخلية والمحاسبة الذاتية (٨) والتقوى كما ذكرها ــ على كرم الله وجهه ــ وهى طاعة الجليل والعمل بالتنزيل والاستعداد ليوم الرحيل ، وقرن الله مقام التقوى بالعديد من الأمور الدينية والدنيوية فجعل فيها الرزق « ومن يتق الله يجعل له مخرجا ويرزقه من حيث لا يحتسب « ليس منا من لا يرحم صغيرنا ويوقر كبيرنا : ومن الرحمة بر الوالدين « واخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل رب ارحمهما كما ربيانى صغيرا » . [سورة الإسراء الآية ٢٤] .

٢ ـ ٣ : الصبر : والصبر يؤدى إلى الرحمة « ثم كان من الذين آمنوا بالصبر وتواصوا بالمرحمة » . [سورة البلد آية ١٧] .

ونظرا لتعقد أمور الحياة ودخول بعض الناس من أهل الديانات الأخرى أو الوثنية فى الإسلام إما خوفا أو رهبا أو مسايرة أو للتخلص من بعض الأمور فقد نقلوا إلى المسلمين العديد من أفكارهم نتيجة لبعد المسلمين عن الدين السمح الحنيف علاوة على ذلك سبل وطرق الصهاينة والمستشرقين والمستعمرين والقوى الرجعية فى العالم الإسلامى على أضعاف قيم ومبادئ الإسلام مما يترتب عليه ضعف بناء الشخصية المسلمة ، ومن ثم فإن الدراسة تتعرض لبعض المعوقات المؤثرة على بناء الشخصية المسلمة بصفة عامة .

٢ ـ ٤ : الغيب : الإيمان بالغيب من القيم الدينية التى تقوم عليه العقيدة ويرتبط بها فكر الإنسان وسلوكه ، بل أن الإيمان بالغيب هو أساس العقيدة الدينية لأنه إيمان بما جاء به الوحى الإلهى ونطق به الرسول الصادق المعصوم ، وأساس العقيدة الدينية هو الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر ، فأنت تؤمن بالله دون أن تراه ، وتؤمن بالملائكة وهم خلق غير مرئى ، وتؤمن بالرسل عن طريق ما يذكره القرآن الكريم من أنباء الغيب ، وتؤمن بالكتب المقدسة وحيا من عند الله لهداية البشر ، وتؤمن باليوم الآخر حيث البعث والنشور .

الإيمان بالغيب كان وما يزال أصلا من أصول النظرة الإنسانية منذ درج الإنسان فى مهد الوجود حتى بلغ ما بلغه من تجارب العلم والكشف عن بعض مجاهل الكون والحياة إلا أن البشرية لم تخل فى مختلف العصور من إناس ينكرون الغيب ولا يؤمنون إلا بما تقع عليه الحواس ، كان كذلك بنو إسرائيل

الذين أظلمت قلوبهم وسيطرت المادة على حياتهم وتفكيرهم ، وبلغ الأمر فى شأن العقيدة الدينية أن قالوا لنبيهم « لن تؤمن لك حتى نرى الله جهرة » .
[سورة البقرة : آية ٥٥] .

وإذا جازت هذه المادية الغليظة فى العصور الغابرة التى كان الفكر الإنسانى بقصر خلالها عن تصور الحقائق الدينية العليا فإن الأمر فى عصرنا هذا عصر الفتوحات العلمية والكشوف الكونية يختلف عن ذلك أشد الاختلاف بعد أن صار الإيمان بالغيب من القيم العلمية ، وصار العلم دليلا يؤيد وجود عالم الغيب أو على الأقل لا ينكر هذا العالم المحجوب ، وفى تواضع يقف الإنسان وقدراته ووسائله العلمية المتاحة عند الحدود لا يستطيع أن ينكر ما وراءها من الغيب المحجوب .

إن الحواس الخمسة المعروفة لم تعد وحدها الحواس التى تعكس للإنسان حقيقة ما حوله من الأشياء ، فقد عرف العلم الحديث حواسا أخرى منها ما يسمى بالحاسة السادسة . [9] كما أثبتت وجود ملكات نفسية تتجاوز أفاق الحواس وترطم الحواجز التى كانت تقف عندها هذه الحواس ، واختص الله وحده بعلم الغيب . لأنه الحقيقة الكبرى المحيطة بكل ما فى الوجود « عالم الغيب فلا يظهر على غيبة أحدا ، إلا من ارتضى من رسول » .
[سورة الجن : آية ٢٦ ، ٢٧] .

حتى هؤلاء الرسل لهم طاقة محدودة للاستقبال ، ومحيط معين للمشاهدة الغيبية إن بدا لأحدهم أن يتجاوز صعق . وهذا ما حدث لموسى عليه السلام ، حين جاء لميقات ربه وكلمة الله: قال رب أرنى أنظر إليك ، قال ترانى ولكن أنظر إلى الجبل فإن استقر مكانه فسوف ترانى ، فلما تجلى ربه للجبل جعله دكا وخر موسى فلما قال : « سبحانك تبت إليك وأنا أول المؤمنين » .
[سورة الأعراف : آية ١٣٤] .

ولكن ماذا عن المادة التى يتكون منها عالم الشهادة والتى لا يؤمن البعض إلا بها ويكفرون بما وراءها من غيوب ؟ هذه المادة التى تتكون منها جميع المحسوسات الأرض وما عليها من جبال ومحيطات وأنها وما فى باطنها من معادن وما يغمرها من إنسان ونبات وما أنتجته جهود من عمارة وصناعات . ثم هذه الأجرام السماوية وما فيها من شموس وأقمار ومذبذبات ونجوم ... ماذا بقى إذن مما يقال أنه عالم « المادة » أو عالم المحسوس بقى ما وراء هذه المادة ، بقى الغيب المحجوب الذى يقف العلم على شاطئه وهو حائر . أنه يستطيع أن يعلل ويحلل الظواهر ، ولكنه عاجز كل العجز عن إدراك ما وراء هذه الظواهر من حقائق تتحدى العقول .

وهذا « اينشتين » أبرز علماء الأرض فى الكون وظواهر ، يتحدث فى تواضع العلماء عن شعوره أمام هذه الغيوب فيقول : « أن أعظم جائشة من جائشات النفس وأجملها تلك التى تستشعرها النفس عند الوقوف فى روعة أمام هذا الخفاء الكونى ... » (١٠) وبعد فهل مؤدى ذلك أن يقف الإنسان عاجزا معطلا أمام الغيب المحجوب فى الكون والحياة ؟ كلا بل أن الأمر على العكس .

إن الإيمان بالغيب هو مصدر النشاط عن كل مجهول . وإلا عطل الإنسان مواهبه وملكاته وتوقف العلم عن تجاربه ومحاولاته التى تكشف كل يوم عن جديد فى الكون والحياة . وفى الربط بين الدين والعلم يقول الله العلى القدير « إنما يخشى الله من عباده العلماء » . [سورة فاطر: آية ٢٨] أى أن العلماء هم أكثر الناس خشية لله وفى هذا حث على طلب العلم .

وآيات كثيرة تحث على التفكير فى ملكوت السموات والأرض وتثير فى العقل البشرى أشواقه إلى المعرفة وتنعى الذين عطلوا مواهبهم وملكاتهم وحواسهم تجردهم بذلك من مميزاتهم الإنسانية وهبوطهم إلى مستوى أقل من

الإنسانية وفى يقول الله تعالى : « ولقد ذرأنا لجنهم كثيرا من الجن والإنس لهم قلوب لا يفقهون بها ولهم أعين لا يبصرون بها ولهن آذان لا يسمعون بها أولئك كالأنعام بل هم أضل أولئك هم الغافلون » . [سورة الأعراف : آية ١٧٩] .

وهذه الغفلة عن الحقائق الكبرى أولها الإيمان بالغيب أوقع الإنسان فى مهاوى الحيرة والتخبط وأبعده عن خطوته السليمة وأضله عن حقائق وجوده وصلته بالكون والحياة وهكذا لا يكون أمام الإنسانية لكى تبلغ غايتها فى ألفة عميقة مع الكون والحياة إلا بأن يكون الإنسان صادقا مع قوانين نظرته هذه الفطرة التى تؤمن بالغيب حقيقة دينية وعلمية ترتفع بالإنسان عن واقعة المادى الذى يهدر إنسانيته ويقعد به عن الانطلاق إلى أهدافه البعيدة لتطوير هذا الواقع وترقيته إلى المستوى الذى يليق بمكانة الإنسان وتحفز قدراته وأشواقه للكشف واستملاء عالم الغيب ... وهل يتجه الإنسان بعقله إلى هذه الأهداف البعيدة إلا إذا كان موقنا بأن وراء هـذه الظواهر الكونية حقائق خالدة .

وأثنى الله على المؤمنين الذين يقوم إيمانهم على العقل والإقناع ، وذلك فى قوله تعالى « والذين إذا ذكروا بآيات ربهم لم يخروا عليها صما وعميانا » . [سورة الفرقان : آية ٧٣] .

وكفل القرآن حرية العقل فى اختيار الطريق الذى يؤدى إلى تفكيره السليم وإعطاء المسئولية الكاملة فى ذلك حيث يقول « لا إكراه فى الدين قد تبين الرشد من الغى » . [سورة البقرة : آية ٢٥٦] .

وفى قول آخر « وقل الحق من ربكم فمن شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر » . [سورة الكهف : آية ٢٩] .

وفى بيان قيمة العقل وارتباطه الوثيق بالإيمان السليم والعبادة الصحيحة يقول رسول الله « صلى الله عليه وسلم » : « العقل أصل دينى » ويقول : «

اعقلوا عن ربكم وتواصلوا بالعقل ، تعرفوا ما أمرتم به وما نهيتم عنه » وهل تكون العبادة الصحيحة إلا عن عقل ووعى وإدراك ولهذا قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : « بقدر عقل المؤمن تكون عبادته » .

ويقدر ما يعقل الإنسان من العبادة تكون قيمتها الحقيقية وأثرها العملى فى السلوك وثوابها الموعد عند الله . وبالعقل يستطيع الإنسان أن يستنبط أحكام دينية فيما لم يرد به نص من الكتاب أو السنة وذلك ما جرى عليه الصحابة رضوان الله عليهم وجرى عليه الأئمة والعلماء .

ولقد أقر رسول الله صلى الله وسلم ذلك فقال لابن مسعود : (رضى الله عنه) « أقض بالكتاب والسنة ـ إذا وجدتهما ، فإن لم تجد الحكم فيهما اجتهد رأيك » والاجتهاد فى الحكم والرأى أساسه العقل السليم ولهذا وضعت للمجتهد شروط لابد أن تتوافر فيه ليكون أهلا للاجتهاد فى الحكم أو الفتوى وهذه الشروط يكتمل بها العقل وتتسع آفاقه وتصدق أحكامه .

وهكذا نجد أن مراتب الإيمان ترتبط بمستويات العقل ، ويقدر عقل الإنسان يكون إيمانـــه ، وبقـــدر إيمانه تكون عبادته ، ويكون أثر هذه العبادة فى نفسه .

٢ ــ ٥ : العمل : ليس هناك شىء أدل على قيمة العمل فى ميزان الدين من تلك الآيات التى اقترن فيها الإيمان بالعمل ــ وهى فى آيات سبحانه وتعالى : « أن الذين آمنوا وعملوا الصالحات إنا لا نضيع أجر من أحسن عملا » . [سورة الكهف : آيه ٣٠] . وقوله : « إن الذين آمنوا وعملوا الصالحات كانت لهم جنات الفردوس نزلا » [سورة الكهف : آية ١٠٧] . وقوله : « إن الذين آمنوا وعملوا الصالحات يهديهم ربهم بإيمانهم » [سورة يونس : آية ٩] . وقوله : « الذين آمنوا وعملوا الصالحات طوبى لهم وحسن مآب » . [سورة الرعد آية ٢٩] .

فالإيمان لابد أن يقترن بالعمل ، لأن العمل ثمرة الإيمان وبرهانه ، وليس الإيمان بالتمنى ، كما يقول رسول الله صلى الله عليه وسلم : « ولكن ما وقر فى القلب وصدقه العمل » ذلك لأن العمل غاية إنسانية وواجب اجتماعى فى الحياة وهو فى الوقت نفسه من القيم الدينية التى تصل إلى مستوى العبادة ، لأنه يحقق الحكمة من خلق الإنسان ووجوده فى هذا الكون وهذا الحياة .

وفى قوله تعالى : « وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون » [سورة الذاريات : آية ٥٦] . تلتقى العبادة والعمل فى معنى واحد لأن الإنسان خلق فى هذه الأرض ليعمل خلق لعمارة الأرض . ومنحه الله الحواس والمواهب ليستخدمها فى ذلك ، فإن هو لم يعمل فقد عطل حكمة الله فى خلقه ، وعصى أمره ، إذ يقول تعالى : « وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون » . [سورة التوبة : آية ١٠٥] .

ونجد الدليل الواضح على قيمة العمل فى ميزان الدين أن حياة الأنبياء والرسل كانت كلها عملا وجهادا ، وفى حديث الرسول (صلى الله عليه وسلم) إلى جانب عمله ما يؤكد هذا المعنى . كان يبشر من أمسى كالا من عمل يده بالمغفرة . وكان يقول : « لأن يحمل فأسه فيحتطب خير له من أن يسأل الناس أعطوه أو ردوه » وكان يكرم العامل الذى خشنت يده من العمل فيقول : « هذه يد يحبها الله ورسوله » .

وفى ذم البطالة وما تؤدى إليه من الفقر يقول رسول الله (صلى الله عليه وسلم) : « من فتح على نفسه بابا من السؤال فتح الله عليه سبعين بابا من الفقر » وفى الحديث النبوى الشريف تتمثل قيمة العمل وأهميته فى هذه الحياة كما أن الإنسان مطالب بأن يعمل مهما أبطأت ثمرة العمل ، ومهما فاته إدراك جزاء عمله فى هذه الحياة لا أن يقتصر الإنسان على ما يجنى ثمرته العاجلة

أو ما يعود عليه وحده بالخير ، وإلا ما استقام أمر الدنيا ولا توارثت الإنسانية الحياة . جيلا بجيل .

وهكذا يجعل الإسلام حياة الإنسان على هذه الأرض موصولة الأسباب بالعمل الدائب . وتصلح حياة الإنسان وتقوى روابط الإنسانية حين يؤمن أن الحياة فى هذه الدنيا فترة عابرة ، وأنه من أجل ذلك ينبغى ألا ينفق عمره إلا فيما يفيد نفسه ويفيد مجتمعه ، وأنه سيلقى جزاء عمله فى الحياة الآخرة والإحساس بقيمة العمل يؤدى إلى الربط بين الدنيا والآخرة فى الفكر والعمل ، فلا انفصالية فى مفهوم العمل للدنيا والعمل للآخرة وإنما هو طريق واحد ، يقول تبارك وتعالى : « وابتغ فيما أتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا » . [سورة القصص : آية ٧٧] .

هذا هو مفهوم العمل فى الإسلام وفى كتاب الله وسنة رسوله ــ وفى عصرنا هذا نجد ما تنادى به التربة الحديثة للربط بين العلم والعمل وهذا واضح بينا فيما ننادى بالتعليم الأساسى وهذا التعليم يعتمد أساسا على فكرة الربط بين الناحية العلمية والعملية . وأخذت الفكرة شيئا من التنفيذ وذلك بتطبيقها فى مدارس معينة على سبُيل التجريب ووضعت الدولة إمكانياتها لإنجاح هذه الفكرة .

٢ ــ ٦ : الحرية : ما الحدود التى تقف عندها حرية الفرد فى المجتمع الذى يعيش فيه ؟ وهل هذه الحدود تعتبر قيدا على حرية الإنسان فمن حقه تحطيم هذه القيود وتجاوز هذه الحدود أن الحرية من أهم الحقوق المقررة للإنسان ولكن الإنسان يعيش فى مجتمع لكل فرد من أفراده هذا الحق، فلو انطلق كل فرد حرا يفعل ما يشاء ، لتعارضت حريات الناس واختل نظام المجتمع .

فلابد إذن من حدود عندها حرية الفرد ، حتى لا تكون حريته عدوانا على حق غيره ، وقد يعود أسرافه فى ممارسة هذه الحرية على نفسه بالضرر والهلاك .. ومن هنا كانت القيود التى يضعها المجتمع على حرية أفراده . ضوابط لتنظيم حياة الناس ، وضمانات تحول دون تعرضهم لما يفسد عليهم حياتهم ويعرضهم لكثير من الشرور والأخطار ، ولهذا كان من وأجب المجتمع أن يتعاون أفراده على رعايته هذه الحدود ، فلا يسمحون لفرد منهم أن يتعداها فى نفسه أو فى محيطة، حماية له ولأنفسهم من عاقبة هذا التعدى ، وأكد هذا قول الله تعالى : « ومن يتعد حدود الله فأولئك هم الظالمون » .

[سورة البقرة : آية ٢٢٩] .

والقيم الدينية فى تحديد علاقة الفرد بالمجتمع ، ووضع القيود التى تنظم الحرية الفردية إنما تستهدف مصلحة الفرد والمجتمع فى وقت واحد ، وتأكيد الأساس المشترك والمصير المشترك للفرد والجماعة ، وحماية مصالح المجتمع تقتضى تأميم المرافق العامة . بحيث تكون ملكا للأمة يعم نفعها الجميع ، ولا تكون ملكا للفرد يتحكم فى إدارتها وإنتاجها ويستأثر بالنصيب الأكبر من ثمراتها يقول الرسول « صلى الله عليه وسلم » (الناس شركاء فى ثلاث النار والكلاء والماء) فالموارد العامة تعتبر قوام حياة الناس وهى موارد يجب ألا يستأثر بها أحد ، بل تكون للمجتمع كله .

تضع القيم الدينية قيودا على حرية الإنسان فيما يجاوز حد العفة والاعتدال لتحرره من عبودية الشهوات ، وتنقذه من السقوط فى مهاوى الرذيلة والانحلال لأن المجتمع لو ترك كلا على هواه حرا فيما يفعل لعادت هذه الحرية على المجتمع والفرد بالويال .

ويتصور بعض الناس حين يقرأ قوله : « يا أيها الذين آمنوا عليكم أنفسكم لا يضركم من ضل إذا اهتديتم » . [سورة المائدة ١٠٥] .

فيتصور أن الإنسان غير مسئول ولا شأن له بانحراف غيره ما دام هو ملتزما من جانب الحق . وقد صحح أبو بكر ـ رضى الله عنه ـ مفهوم هذه الآية حين قام يخطب فى الناس وقال : « يا أيها الناس ، إنكم تقرءون هذه الآية وتضعونها على غير موضعها » وأنى سمعت رسول الله ـ صلى الله عليه وسلم ـ يقول : « إن الناس إذا رأوا المنكر فلم يغيروه أوشك يعمهم الله بعقاب منه .... » .

وقال تعالى : « واتقوا فتنة لا تصيبن الذين ظلموا منكم خاصة » [سورة الأنفال : آية ٢٥] . ذلك لأن البـلاء حين يحل بمجتمع نتيجة لشيوع المنكرات ، فإنه لا يقتصر على المخالفين الذين كانوا سببا فى وقوع هذا البلاء ، وإنما يعم الصالح والطالح ، كما أنه من تمام طاعة الله ألا يسكت أهل الطاعة على وقوع المعاصى ، وأن يكون لهم موقف فى مواجهة المنكرات ، يقول الرسول (صلى الله عليه وسلم) « من رأى منكم منكرا فليغيره بيده فإن لم يستطع فبلسانه ، فإن لم يستطع فبقلبه وهذا أضعف الإيمان » .

وإنما كان مجرد تمنى زوال المعاصى بالقلب هو أضعف الإيمان لأننا جميعا نمتلك الألسنة التى نستطيع أن نقاوم بها المنكرات والمعاصى فإذا صمتنا خوفا من سلطان جائر فهذا ضعف إيمان . ومن القيم الدينية فى مجال المسئولية المشتركة الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر ، مما يكون له أثره الكبير فى حياة الفرد والمجتمع [١٢] .

٢ ـ ٧ : الحب : إن كسب المودة واستمالة القلوب من القيم الدينية التى تدعم روابط المجتمع وتشيع المحبة والتعاون بين الناس ، ولقد قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم) « ثلاث يصفين لك ود أخيك : تسلم عليه إذا لقيته وتوسع له فى المجلس ، وتدعوه بأحب أسمائه إليه » . وبذلك أوجز الرسول أسباب المودة الصافية فى ثلاث صفات. كل منها سهل يسير ، وهو

مع ذلك عميق الأثر فى النفوس . أولها أن تسلم على أخيك إذا لقيته هذه التحية الطيبة التى تسكب فى نفسه الحب . قال تعالى : « إذا حييتم بتحية فحيوا بأحسن منها أو ردوها » [سورة النساء : الآية ٨٦] . ويقول الرسول (صلى الله عليه وسلم) : « والذى نفسى بيده لا تدخلوا الجنة حتى تؤمنوا ، ولا تؤمنوا حتى تحابوا . أفلا أدلكم على عمل إذا عملتموه تحاببتم ؟ قالوا بلى يا رسول الله . قال أفشوا السلام بينكم » .

ولهذا كانت كلمة السلام هى أفضل تحية للمؤمنين حين يلقون ربهم يوم القيامة قال تعالــى : « تحيتهم يوم يلقونه سلام » [سورة الأحزاب : آية ٤٤] . وبهذه التحية تستقبلهم الملائكة يوم الفزع الأكبر يقولون : « سلام عليكم ادخلوا الجنة بما كنتم تعملون » . [سورة النحل : آية٣٢] وعندما يدخلون الجنة « لا يسمعون فيها لغوا ولا تأثيما ، إلا قيلا سلاما سلاما » .
[سورة الواقعة : آية ٢٥ ، ٢٦] .

ولقد يكون بين الإنسان وأخيه جفوة أو خصام ، وهنا تظهر قوة الخلق وسماحة النفس ، يقول الرسول (صلى الله عليه وسلم) : « لا يحل لمسلم أن يهجر أخاه فوق ثلاث يلتقيان فيعرض هذا ويعرض هذا وخيرهما الذى يبدأ بالسلام وعن طريق المبادأة بالتحية يلتقى الاثنان فى ظل المودة والسلام .

[سورة الواقعة : آية ٢٥ ، ٢٦] .

ولقد يكون بين الإنسان وأخيه جفوة أو خصام ، وهنا تظهر قوة الخلق وسماحة النفس ، يقول الرسول (صلى الله عليه وسلم) : « لا يحل لمسلم أن يهجر أخاه فوق ثلاث يلتقيان فيعرض هذا ويعرض هذا وخيرهما الذى يبدأ بالسلام وعن طريق المبادأة بالتحية يلتقى الاثنان فى ظل المودة والسلام » .

أما الخصلة الثانية التى أوصى بها الرسول (صلى الله عله وسلم) فهى أن توسع لأخيك فى المجلس والله سبحانه وتعالى يقول : « يا أيها الذين

آمنوا إذا قيل لكم تفسحوا فى المجالس فأفسحوا يفسح الله لكم » [سورة المجادلة : آية ١١] فمن أسباب المودة أن تفسح لغيرك مكانا إلى جوارك، فلا تستأثـر بالجلـوس وهو واقف إن ذلك ليس من الخلق الاجتماعى فى شىء ، وتطل علينا هذه الصورة فى مجتمعنا الحاضر متمثلة فى مشكلة المواصلات وما يعانيه الناس بخاصة الشيوخ والنساء من عنت وإرهاق. الأمر الذى يجعل التفسح فى المجالس واجبا يقتضيه تكافل المجتمع فى مواجهة هذه المشكلة .

يقول الرسول (صلى الله عليه وسلم) : « ليس منا من لم يوقر كبيرنا ويرحم صغيرنا » ، ويقول (صلى الله عليه وسلم) : « إجلال الله إكرام ذى الشيبة المسلم » وقد أثنى الله على قوم فقال : « ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة » . [سورة الحشر : آية ٩]

وأما ثالثة الخصال التى تصفى لك ود أخيك ، فهى أن تدعوه بأحب أسمائه إليه قال تعالى : « ولا تلمزوا أنفسكم ولا تنابذوا بالألقاب » [سورة الحجرات : آية ١١] . فالرسول (صلى الله عليه وسلم) يتحرى لك الأسباب التى تكسب بها قلب أخيك ، وتقوى بها رابطة المحبة ـ بينك وبينه ومن هذه الأسباب أن تدعوه بأحب أسمائه إليه ، فلا تناديه بصفة تذكره بعاهة فيه ، أو بلقب يكرهه ، وإنما يجب أن تدعوه بما يشعره بالمودة كأن تناديه بما يشعره بالتكريم كأن تناديه بلقبه العلمى أو الفنى أو بما ينتظره من هذه الألقاب ، إنها التحية التى تلقى بها أخاك فينفتح لك قلبه . والمجاملة الكريمة تفسح له بها مكانا فينفسح بينكما مجال الحب والإخاء والنداء الجميل تعزف به على سمعه أحب الأسماء .

وبناء الإنسان على هذه القيمة التى تصنع من أفراد المجتمع فردا واحدا يتمثل فى شخصية واحدة ذات فكر واحد وقلب واحد يستطيع أن يتصدى بها

لكل غزو سواء استعمارى أو فكرى وهنا دور التربية فى بث هذه القيمة فى نفوس المجتمع فكم من مجتمعات تقدمت وأصبحت فى مصاف الدول العظمى نتيجة تآلفها وحبها لبعضها وخوفها على مصلحتها (١٣) .

٢ : ٨ : التطور : المجتمعات الإنسانية فى تطور دائم ، فهى لا تثبت على صورة واحدة ، ولكنها تتطور من حال إلى حال وتأخذ أشكالا مختلفة فى أساليب الحياة ووسائل المعيشة وطرائق التفكير .

فما موقف القيم الدينية من هذا التطور المستمر ؟ هل تستطيع هذه القيم أن تجارى الحياة فى تطورها ، وأن تلبى حاجات المجتمع المتغيرة من حال إلى حال ؟

إن الوجود بما ف يه من مختلف الكائنات ، تحكمه قوانين ثابتة لا تتغير ولا تتبدل ، والإنسان يقع فى هذا الوجود . فتحكم الإنسان فى خلقه وتكوينه ، كم يرتبط بقوانين أخرى فى حياته الاجتماعية ، هى القيم الدينية ، التى لا تتغير ولا تتبدل لأنها تتصل بفطرة الإنسان ومعنى وجوده فى هذه الحياة (١٤) .

ومن هنا كان معنى الثبات فى القوانين الكونية بالنسبة للكائنات وفى القيم الدينية بالنسبة للإنسان .

وإذا كان ثبات القوانين الكونية لا يعتبر جمودا يعوق حركة الكائنات فى الكون ولكنه ضرورة تنظم وجود هذه الكائنات ومسيرتها . فكذلك القيم الدينية فى حياة الفرد والمجتمع ولننظر فى هذه القيم الدينية كيف أنها ثابتة لا تتغير ولا تتبدل ، مها تطورت حياة الإنسان واختلفت أساليب تفكيره ومعيشته .

إن الدين فى جوهره تنظيم للصلة بين الإنسان وربه خالق الكون والحياة وتنظيم للصلة بن الإنسان والمجتمع الذى يعيش فيه ، وذلك على أسس مترابطة لا ينفصل أحدهما عن الآخر ، فهى حين يقوم على الإيمان بالله الواحد المنفرد بكمال الصفات وإنما يجرد البشر فى الوقت نفسه من دعوى

الألوهية والسيطرة . ويضـع الجميع على مستوى واحد فى الحقوق والوجبات . ثم لا يبقى لأحدهم فضل على الآخر إلا بما يقدم من عمل صالح يفيد الفرد والمجتمع (١٥) .

والدين حين يقرر حتمية البعث والنشور ، إنما يقضى على فكرة العدم التى تغرق الإنسان فى الشعور بالضياع والتفاهة ، وتقتل فيه معنى وجوده ، وتدفعه إلى الاستغراق المجنون فى الفردية وانتهاب الملذات ، وبذلك يعطى الدين للحياة قيمتها ، ويرسم للإنسان رسالته فى هذه الحياة ، ويربطه بأهداف سامية تبعث فى نفسه معنى الخلود .

وعقيدة الإيمان بالله ، لا تستطيع الإنسانية أن تستغنى عنها فى أى عصر من العصور لأن هذه العقيدة مرتبطة بالفطرة الإنسانية . فالفطرة الإنسانية تؤمن بوجود الله مبدع هذا الكون ، وحده لا شريك له فإذا انحرف الإنسان عن فطرته ، لا يستطيع حتى مع انحرافه أن يتخلى عن فكرة الإله المعبود ، ولكنه يخطئ تصور هذا الإله والتعبد له ولهذا الانحراف صور كثيرة، فمن الناس من يعبد الأصنام ، أو يقدس بعض الحيوان ، ومنهم من يعبد البشر من الملوك والزعماء ، أو من الأحبار والرهبان والصالحين « واتخذوا أحبارهم ورهبانهم أربابا من دون الله » [سورة التوبة : آية ٣١] ومن الناس من يعبد المال أو الشهوات والأهواء : « أفرأيت من اتخذ إلهه هواه ، وأضله الله على علم وختم على سمعه وقلبه وجعل على بصره غشاوة » .

[سورة الجاثية : آية ٢٣] .

إن القيم الدينية التى تنظم حياة الفرد والجماعة لها صفة الثبات والاستقرار ، لأنها تتصل بالفطرة الإنسانية التى لا تتغير ولا تتبدل : « فطرة الله التى فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله ، ذلك الدين القيم ولكن أكثر الناس لا يعلمون » . [سورة الروم : آية ٣٠] .

إن رعاية حقوق الوالدين مثلا، من القيم الدينية التى لا تتبدل ولا تتغير مهما تطورت حياة الإنسان واختلفت صور المجتمع ... « وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا ، إما يبلغن عندك الكبر أحدهما أو كلاهما فلا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريما . واخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل رب ارحمهما كما ربيانى صغيرا » .
[سورة الإسراء : آية ٢٣، ٢٤] .

وكذلك المساواة بين البشر دون النظر إلى الجنس أو الغنى والفقر ، وتقويم كل امرئ بما يحسنه لا بما يدعيه من حسب ونسب وثروة ، وإقامة العدل والإحسان فى القول والعمل ، والنهى عن الفحشاء ، والمنكر والبغى . وهذه المبادئ العامة وغيرها مما يشكل الصورة الكلية للدين ، لا يمكن أن تتغير موازينها أو تتبدل آثارها على اختلاف الزمان والمكان ، لأنها حقائق ثابتة وقيم خالدة .

وإنما يجرى التغير والتبديل داخل إطار هذه الصورة الكلية للقيم الدينية . وانطلاقا منها لمواجهة تطور الحياة وتجدد صورها ، وقد كانت هذه القيم الدينية سمحة لكل حاجات البشر ، واستجابة غير محدودة لكل تطلعات الفكر الإنسانى .

والإنسان قد يتطور أسلوب تفكيره ، بما يكتسب من تجارب العلم والمعرفة والتفكير فى ملكوت السماوات والأرض وللدين فى هذا قيمه التى تحث على احترام العقل ، وقد يتطور أسلوب الإنسان من البداوة إلى الحضارة وللدين فى هذا أيضا توجيهه إلـــى أن الله سخــر للإنسان ما فى الأرض جميعا .

فهل هذا التطور فى أساليب التفكير والحياة يستدعى بالضرورة تغييرا فى القيم الدينية الثابتة ؟ التطور الذى يحققه الإنسان فى حياته ، لا يستدعى

بالضرورة الخروج على القيم الدينية ، لأنه إنما يحقق هذا التطور من خلال ما تدعو إليه هذه القيم التى تستهدف تحقيق معنى وجود الإنسان فى هذه الحياة .

وللفيلسوف « برتراندراس » رأى يؤكد عمق الشعور الدينى وارتباطه بالفطرة الإنسانية حتى عند أصحاب المذاهب المادية . ويرى أن هناك رباطا خفيا لا يمكن التخلص منه عند هؤلاء . يبدو ذلك واضحا فى المقارنة بين الفكر المسيحى والفكر الماركسى ، بل والفكر النازى (١٦) .

وأزمة الدين فى المجتمعات التى انحسرت فيها القيم الدينية عن واقع الحياة ، هى أزمة لا تقوم على تعارض بين القيم الدينية والتطور ولكنها تقوم على مواريث فكرية واجتماعية استقرت هناك ، نتيجة لصراع بين الدين والعلم ، أو بين الدين والحياة .

بعد عرض أهم سمات الشخصية وتجعله بالتالى خاضعا غير حر مستكينا غير مستقل إمعة تابع لغيره . . ومن هذه المعوقات :

٣ــ١ : التيارات الفكرية المعاصرة والمضادة لبناء الشخصية المسلمة (الغزو الفكرى) .

٣ــ١ــ١ : العلمانية : قد تشعر من الكلمة فى اشتقاقها أنها تعنى رفع شعار العلم ومن ثم فلا تعارض بينها وبين الإسلام بل إنها إحدى وسائل الإسلام وبعض أهدافه ولكن المعنى الاصطلاحى الحقيقى لهذه الكلمة هو Secularity وهذا اشتقاق من Secular وهى مرادفة للكلمة الإنجليزية Unreligous أى لادينى أو غير عقيدى ومن ثم كانت العلمانية اللادينية ، ومن هنا تفهم إعلان البعض من قيام دول علمانية وعن رغبة البعض الآخر

عن إعلان ذلك [١٧] وقد اتبع القائمون على أمر نشر العلمانية العديد من الوسائل منها .

٣ ــ١ــ١ــ١ : التعليم : كان التعلم السائد فى البلاد الإسلامية هو التعليم الدينى وحين وطأت أقدام الاستعمار أرض العالم الإسلامى حرص على نشر ثقافته وقيمه اللادينية أو اللاإسلامية . فقام بجلب الجاليات الأجنبية إلى العالم الإسلامى وفتح لهم مدارس خاصة بهم واهتم بها وأضعف من شأن التعليم الدينى والقائمين على أمره مستغلا جمود مناهجه العقيمة فى نشر تعليم وتعاليم بين طبقات الشعوب مما عمل على نشر الثقافات الأجنبية بين التلاميذ فى المدارس الإسلامية خاصة وأن هناك المبهورين من المسلمين بتلك الثقافات فأعجبوا بكل ما هو أجنبى وتخلوا عن سمات ثقافتهم الأصلية الأصيلة [١٨] الإسلامية وهذا جانب أما الجانب الثانى فكان يتمثل فى البعثات والانبعاث إلى الدول الأجنبية وحقق ذلك النتائج الباهرة المقصودة فى نشر العلمانية حيث كان المبعوثون يعودون إلى أوطانهم ومعهم ظلمات العلمانية يقومون بنشرها بين أهليهم وذويهم .

٣ــ١ــ٢ : الإعلام : العلمانية فى التعليم أقدم وأخطر وأما العلمانية فى الإعلام أعم وأشمل ومن هنا تكمن علمانية الإعلام حيث أن الإعلام يخاطب الملايين من خلال برامجه المقروءة والمسموعة والمرئية ووسائل الإعلام على اختلاف أنواعها مسخرة اليوم لإشاعة الفاحشة والإغراء بالجريمة والسعى للفساد فى الأرض مما يترتب على ذلك خلخلة الشخصية المسلمة وتحطيم المبادئ التى جبلت عليها .

٣ــ١ــ١ــ٣ : القانون :عمل العلمانيون والمتأثرون بهم على بث قيمهم فى السلطة فقاموا من خلال الاستعمار على نشر قوانينهم بينهم والعمل على طمس القانون الإلهى (الإسلامى) أو على الأقل إحجامه عن التنفيذ والعمل

به ، فأصبح قانونهم يدرس وينفذ وقد نجحوا فى هذا ، ففى تركيا ألغى كمال أتاتورك الخلافة الإسلامية وعمل بالقانون الغربى وفى مصر نأخذ بالقانون الفرنسى فى العديد من الأحكام خاصة المدنية .

٣ـ١ـ٢ : الاستشراق : بدأ الاستشراق مع الحروب الصليبية حيث أن الغرب كانوا ينظرون إلى الشرق الإسلامى على أنه بلاد تدر العسل واللبن فأرادوا أن يتخلصوا من فقرهم المدقع وظلمات جهلهم فاتجهت جحافل الصليبين من الغرب إلى العالم الإسلامى وبدءوا يدرسون قيمه فأخذوا بعضها ونشروا مفاسدهم فى المشرق الإسلامى وأشاعوا فيه العديد من الأمراض الاجتماعية كالتواكل والإسراف وغير ذلك لأن المستشرقين كانت نواياهم استعمارية لأنهم أدركوا قوة المجتمع الإسلامى فعملوا على تقويض العقيدة الإسلامية وإحلال مفاهيم تحل الصداقة بين الدول تحت مسميات كالحضارة والعالمية ووحدة الثقافة والفكر البشرى لأن وحدة المجتمع الإسلامى تحول بين الاستعمار والسيطرة على هذه البلاد وانعكست آثار ذلك على الشخصية المسلمة فتأثرت فى الوقت الحاضر بتلك المفاهيم مما جعلها منتمية إلى واقعها الإسلامى وجاءت الصهيونية مدعمة بجهود المستشرقين لتحول دون اجتماع المسلمين فى وحدة تقاوم أطماع اليهودية العالمية .

وقد ترتب على ذلك أن أحيا المستشرقون قيم ومبادئ الحركات المناوئة للإسلام وأسبغوا عليها ثوب العدالة والإصلاح كحركة القرامطة فى العصر العباسى ، وعملوا على إحياء العصبية القبلية فى صور شتى كالوطنية والقومية وغيرها مما أشاع العصبية والبغضاء بين المسلمين وأسبغت الشخصية المسلمة بالكثير من هذه الرزائل كالتناحر والكره والبغض ، وهى قيم منافية لقيم ومبادئ الإسلام بل ومنافية للقيم التى فطر الله الناس عليها .

٣ـ١ـ١ : الصهيونية : من أخطر التيارات الفكرية الدينية والسياسية التى منيت بها البشرية والمسلمون خاصة بما تفرضه من قهر سياسى وقسر فكرى ، وتمايز عنصرى واحتكار للقــوى المادية والفكرية على مستوى العالم ، وبما تنزع بين البشر والشحناء والبغضاء وتستشفى القيم الأخلاقية التى تواضعت عليها الأديان السماوية لأنها تستهدف سيادة الدنيا قاطبة واسترقاق شعوبها وإخضاعها لنير اليهود ، والشرائع اليهودية وقد نظم الصهاينة أساليبهم وفق خطط مدروسة منها .

٣ـ١ـ٣ـ١ : السيطرة الفكرية : استعان الصهاينة بوسائل الإعلام لتهيئة الأذهان وتطويعها لأهوائهم يعملون من خلال جمعياتهم على وأد الشعور الدينى والوطنى لدى المنتمين إليها من شتى الأجناس والأديان وسيطروا على وسائل الإعلام يشنون على أعدائهم خاصة المسلمين حربا نفسية شعواء توهينا لقواهم وتصديعاً لشملهم وإضعافا لروحهم المعنوية وإفسادا للعقائد وإفقادا للثقة بالنفس وبالقيم الأخلاقية .

٣ـ١ـ٣ـ٢ : السيطرة المالية :تلحق بالجانب الاقتصادى وتتحقق عن طريق السيطرة على البنوك وبيوت المال ويوجهون بها النشاط الصناعى والتجارى لمصلحتهم ويتحكمون فى الاقتصاد الفردى والاقتصاد الجماعى بما يدعم نفوذهم السياسى . والمال سلاحهم الخطير حيث أن سيطرتهم على مصادره وموارده مكنتهم من خلق الاقتصاد والسياسة كوسيلة للتهديد والإفلاس وانهيار الاقتصاد الخاص والعام مما يؤثر على كيان الدولة ذاته وهو من ناحية أخرى وسيلة للإغراء تستمال به الدول عن طريق القروض إبان الأزمات والحروب والحاجة إلى تمويل المشروعات المختلفة كما أنه المال أداة فعالة لشراء الذمم والضمائر والأصوات فى المجتمعات المحلية والمحافل الدولية .

٣ـ١ـ٣ـ٣ : السيطرة السياسية : وهو التغلغل فى الأوساط السياسية واكتساب التأييد العالمى واجتذاب كبار المساحة إلى جانبهم بمختلف الطرق والوسائل .

٣ـ١ـ٣ـ٤ : إشاعة الفتنة وإثارة الفوضى والوقيعة بين دول العالم وشعوبه : ويتم ذلك عن طريق تخطيط دقيق وإشباع وسائل الضرر والخيانة والعمل للقضاء على الأديان وخاصة الإسلام ، فعملت إسرائيل على محاربة الدين الإسلامى فى نطاقها المحلى وعلى المستوى العالمى أيضا فأجبرت الأطفال المسلمين على دراسة العبرية واليهودية وحفظ التوراه بدلا من القرآن وتطاول الصهاينة على القرآن الكريم فطبعوا نسخا مزورة للمصحف الشريف وذلك فى عام ١٣٨٠ ـ ١٣٨٨ هـ ـ لقد كادوا للإسلام منذ صدره الأول ، وقد عرفت زيوفهم عند المسلمين بالإسرائيليات وهى كل ما دسه اليهود على تفسير القرآن أو الحديث من تلاوة فاسدة وأساطير خرافية قصد بها التضليل والإرجاف والبلبلة وإثارة الشبهات بتشويه حقائق الإسلام .

٣ـ١ـ٤ : الماركسية :لقد ردد ماركس وأتباعه أن الدين أفيون الشعوب ومخدر الفقراء وحاول الماركسيون التدليس والتدنيس إلى الإسلام وحارب الشيوعيون المسلمين وأجبروهم على تغير أسمائهم ودينهم شردوهم بل لقد بلغ الأمر بمن سار على مذهبهم أن حرف بعض أسس الإسلام فى الميراث تساوى بين المرأة والرجل محرفا بذلك « وللذكر مثل حظ الأنثيين » (النساء آية ١٧٦) وبالإضافة إلى التيارات الفكرية المعاصرة كالبهائية وغيرها كانت بمثابة معاول تهدم الشخصية المسلمة وبناءها فكريا وثقافيا وأصبح من الظواهر التى تسود المجتمع المسلم ظاهرة التقليد والمحاكاة لكل ما هو غريب من جوهر ومنهج الإسلام سواء أكان هو التقليد فى جانب السلوك أو جانب المعرفة أو بمعنى آخر الأخذ بكل ما تصدره المدنيات الأجنبية من سلوك

ومعارف وأخلاقيات دون تمحيص أو تفنيد ودون أن تكون هذه الأمور متسقة مع عقيدة الإسلام .

٣ـ٢ : معوقات متعلقة بتصور المؤسسات الاجتماعية والتربوية :

تلك المؤسسات المسئولة عن إعداد بناء الشخصية المسلمة فى العالم الإسلامى ، ومن أهم هذه المؤسسات :

٣ـ٢ـ١ : الأسرة :وهى تتكون عادة من الأب والأم والأبناء ولكل فرد فيها دور يؤديه وتكتمل الأدوار فى النهاية لتكتمل الأهمية ونظرا للظروف الاقتصادية والسياسية والثقافية ، اضطرت الأم إلى ترك المنزل للعمل والأب بطبعه مسئول عن أسرته وأصبحت تربية الأبناء مشكلة حيث خرجت بهم الأسرة إلى دور الحضانة والمؤسسات الاجتماعية المتعددة والمختلفة ، وبذلك تخلت الأسرة عن أهم أدوارها وهــى تربية النشء وتطبيعهم اجتماعيا وسلوكيا ، لأن الأسرة هى الدعامة الأولى والأساسية فى بناء شخصية الأبناء خاصة فى مراحل نموهم المبكرة .

وعندما تخلت الأسرة عن هذه المهمة وتركتها للمؤسسات الأخرى اختلت موازين بناء الشخصية المسلمة لأن الأبناء أكثر تأثرا فى هذه المرحلة بالعوامل البيئية والثقافية المحيطة وبناء عليه فالأسرة عليها أن تخرج إلى مسئوليتها التى كانت عليها فى سالف عصورها الذهبية فى تنشئة الأبناء وقد نبه الرسول (ص) لهذه المهمة فأوصى الآباء بالتزام الأبناء وحسن تأديبهم فقال « ألزموا أولادكم وأحسنوا أدبهم » لأن ناشئ الفتيان ينشأ على ما كان عوده أبوه ويقول ابن سينا فى هذا الصدد بأن من لم يرب على أيدى آباء وأمهات تنزع منه الرحمة ويذكر الشناوى عبد المنعم الشناوى بأن العديد من الوالدين يخطئون عندما يتركون بيوتهم لهثا وراء الرزق لأن الأبناء يأخذون والديهم النموذج الذى يحتذى به فى حياتهم الخاصة والعامة عمليا ونظريا .

٣ـ٢ـ٢ : المدرسة : مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتربية الأبناء اجتماعيا وثقافيا وإمدادهم بقدر من الثقافة والمعلومات والمهارات التى تؤهلهم للحياة العملية وفى المجتمع الإسلامى كانت أول مدرسة لتربية المسلمين فى دار الأرقم بن أبى الأرقم عند الصفا يهذب فيها الرسول (ص) أصحابه ويعلمهم شئون دينهم ويثبت فيهم قيم الإسلام السمحة وروحه الطيبة واهتم الرسول (ص) بتربية أصحابه وأبناء المسلمين فاتخذ من مسجده بالمدينة المنورة مدرسة يعلم المسلمين أمور دينهم ويناقشهم فيما يخصهم ثم تطور الأمور فأصبحت الكتاتيب وكانت مهمتها الأول تحفيظ الصبيان القرآن وتعليمهم القراءة والكتابة ولما أنشئت المدرسة وأصبحت بمفهومها التربوى على يد نظام الملك بالدولة العباسية لم تتخل عن تحفيظ القرآن والحديث وجيد الشعر لأبناء المسلمين وغيرا من علوم اللغة والفقه واستمر الحال حتى ابتليت بلاد المسلمين بالمستعمرين فأدخلوا المدارس الأجنبية وتعليم اللغات وأصبح الدين يدرس كمادة ثانوية وتشرب أبناء المسلمين ثقافة الغرب بخاصة والدول الأجنبية بعامة ونسوا ثقافتهم الأصلية وتأثروا فى سلوكهم بقيم وعلوم تلك الدول .

ومن ثم أسهمت المدرسة الحديثة فى تضعضع شخصية الأبناء المسلمين علاوة على ذلك فإن العديد من الأساتذة والمربين من المسلمين الذين تعلموا الثقافات الأخرى ونقلوها لأبنائهم دون تمحص أو تمحيص لما يناسب ديننا وثقافتنا وتقاليدنا وعاداتنا فأصبح أبناء المسلمين بين تابع لثقافة لا تمت له بصلة بن جاهل لا يعلم شيئا عن ثقافته أو أية ثقافة أخرى وطبقة متوسطة تتأرجح بين الجهل والثقافة أو الثقافات الأخرى ولم تأخذ قرارا بعد .

وعلى الرغم من محاولات بعض الدول الإسلامية الاهتمام بالتعليم الدينى والعلوم الدنيوية إلا أنها لم تأت أكلها بعد ، تأمل أن تهتم جميع الدول

الإسلامية بتعليم الأبناء القيم الدينية والثقافية والاقتصادية والحرية التى تبنى شخصياتهم بناء عمليا قويا وتنهض بهم حضاريا وثقافيا واجتماعيا وسياسيا لتواكب الدول الأخرى وتتفوق عليها ولما كان التعليم مهمة المعلم الجيد الذى يحب مهنته ويتقى الله فى الأجيال التى يعلمها فقد كان التعليم فى صدر الإسلام مهنة العلماء والأذكياء والنابهين من أمثال الجعد بن أدهم ، عبد الله بن المقفع ، يحيى البرمكى ، الكسائى ، غير أن المعلم الآن يفتقد إلى الإعداد الجيد والمكانة الاجتماعية والتقدير المادى والأدبى (٢٧) .

٣ـ٢ـ٣ : الإعلام : أن لتنوع وسائل الإعلام من مسموعة إلى مرئية فمقروءة تأثيرات مباشرة خاصة التلفاز والمذياع حيث انتشرت فى الكفور والنجوع حيث تحاول الدول نشر ثقافاتها وأيديولوجياتها عن طريق هذه الوسائل الإعلامية لما لها من تأثير سريع ومباشر على الناس ، فتبنى الدولة نشر أيديولوجيتها وطرق فكرها السياسية والاجتماعية والثقافية هو الذى يثقف الأبناء ويجعل لحياتهم قيمة إلا أن وسائل الإعلام من الخطورة فى عصرنا حيث قللت من دور البيت والمدرسة فى تربية النشىء وتوجيه الشباب وذلك بما تملكه من وسائل الاتصال الجماهيرية المختلفة التى تقتحم البيوت والمؤسسات والمنتديات سواء أكانت إذاعة أم تلفاز أم صحافة أو سينما وكل هذه الوسائل تفرض نفسها على الناس وتؤثر فيهم تأثيرات مباشرة وتجذب لها أكبر عدد ممكن ومع ذلك فهى عاجزة عن أن تقدم للناس ما يثرى حياتهم وفكرهم وذلك لأنها فى العالم الإسلامى ـ تعتمد على برامج مستوردة لمجتمعات تختلف عنا عادات وثقافية ومشكلات .... وكان من بعض آثارها هدم للشخصية بصفة عامة والمسلمة بصفة خاصة بل وللإسلام ككل، كما أن الصلة مفقودة بين وسائل الإعلام والتربية ومراكز الشباب باعتبارها تكملة لبعضها البعض ، يضاف إلى ذلك أن بعض المشاهد التلفازية فيها تتعارض مع قيم وأخلاقيات الإسلام واضحة (٢٨) وكأن وسائل الإعلام المختلفة مسخرة

اليوم لإشاعة الفاحشة والإغراء والجريمة والسعى بالفساد فى الأرض بما يترتب عليها من خلخلة للعقيدة ، وتحطيم للأخلاق والقيم والمثل، فالعقيدة والأخلاق أساس بناء الإسلام والشخصية المسلمة ، فإذا انهدم الأساس فكيف يقوم البناء (٢٩) .

٣-٣ : معوقات نابعة من السلطة : فالسلطة تعنى التحكم والقوة وكلمة سلطان تعنى من له حق التصرف فى الأمور والتحكم فيها وتتنوع مصادر السلطة وأنواعها حيث أن السلطة الآن تتمثل فى الدولة ونظام الحكم وتوزيع السلطات وحدود التعامل مع المواطنين والقوانين .

وتهدف السلطة فى المجتمع الإسلامى إلى تكوين جيل مسلم وبالتالى تكوين قاعدة جماهيرية إسلامية ، وهذا يتطلب منها القضاء على الكثير من المعوقات (تتبع من الشعب أو القوى المناوئة أو العناصر المتطرفة) التى تواجه بناء الشخصية المسلمة (٣٠) .

وقد تلاحظ تشجيع السلطة لبعض الاتجاهات وتلغى بعضها فمثلا قد نرى السلطة تشجع النزعة الفردية بينما السلطة فى دولة أخرى تشجع النزعة الجماعية هاتان النزعتان مرتبطتان بما يسمى بالديمقراطية أو الدكتاتورية ، فالديمقراطية تنحـو نحـو الفرديـة وقيمة الفرد والدكتاتورية تشجع الجماعية .

كما يلاحظ أن بعض نظم الحكم الديمقراطية أكثر تشجيعا للفردية من نظم ديمقراطية أخرى ومن جهة أخرى فإن بعض نظم الحكم الدكتاتورية أكثر ميلا إلى الجماعة من نظم حكم أخرى . على العموم نستطيع القول بأن الديمقراطية ترجح كفة الفرد على الجماعة لدرجة أنها تحارب تدخل المجتمع فى الشئون الفردية وتشجع الأفراد أن يتخففوا من الضغوط الاجتماعية بقدر الإمكان ومن جهة أخرى نجد أن الدكتاتورية فى أشد حالاتها تنحاز إلى المجتمع بقدر

الإمكان ومن جهة أخرى نجد أن الدكتاتورية فى أشد حالتها تنحاز إلى المجتمع وتجعل له قواما مقدسا يفوق تماما مقام الأفراد بل أنها تطحن الأفراد وتحملهم على تقمص شخصية المجتمع [٣١] .

ومن المؤكد فى بعض الدول الإسلامية أنها تابعة لإحدى التيارات السياسية العالمية تطبق فلسفاتها وتعتنق مبادئها وتتغاضى عن قيم وروح الإسلام خاصة وأن معظم بلاد المسلمين كانت مستعمرة نشر فيها الإسلام قيمه وتقاليده وثقافته ومن ثم نشأ أبناء المسلمين بعيدين عن فلسفاتهم الإسلامية فضعفت شخصيتهم واختل بناؤها .

وعلى الرغم من محاولة بعض الدول الإسلامية تطبيق حقوق الإنسان والديمقراطية إلا أن فلسفاتها فى هذا الصدد لم تمس الجوهر ، فالأحزاب تتلاعب بالشعارات والسلطات الرجعية تزور فى الانتخابات وترتب على ذلك تزعزع ثقة الأفراد بالسلطة، وأصبحت طاعة الفرد للسلطة بالقوة لا بالإيمان خلافا للنص القرآنى « وأطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولى الأمر منكم » كما أن السلطة تقوم على قوانين وضعية مستوردة أبعدت الإنسان المسلم عن هدف وقيم العمل وأصبحت السلطات فى بعض الدول الإسلامية إحدى معاول هدم الشخصية الإسلامية .

٣ــ٤ : المعوقات المتعلقة بالأزمات الاقتصادية والتقدم العلمى والتكنولوجى :

إن المجتمعات الإسلامية قد تعرضت فى الفترات الأخيرة إلى تحولات اقتصادية واجتماعية وسياسية وشمل التحول أيضا مؤسساتها المخططة ، وانعكست تلك التحولات على حياة الإنسان المسلم وفكره وسلوكه غير أن هذا التحول لم يكن متوازنا بما يحقق مستوى أعلى فى الخلق والفكر والكفاءة والمعايير نحو العمل المرتبط بالجهد المطور والمبتكر بل لقد حدثت التغيرات

الاقتصادية بعيدا عن المكونات الأساسية فى عمليات التغيير وذلك لأن تغيير الإنسان يتم وفق نظام تربوى محكم يهتم بالإنسان ولذا وجدنا أن التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية كانت لها من الآثار السيئة ما أضعف بناء الشخصية المسلمة مها ضعف الإحساس بالمسئولية ووهن الترابط الاجتماعى والبعد عن الأعمال العقلية والجسمية الشاقة (٣٢) .

وقد نشأت عن التحولات الاقتصادية السريعة التى تمت بصورة فيها تقليد للآخرين ودون تخطيط للأزمات الاقتصادية مما ترتب عليها العديد من الآثار الضارة للمجتمع المسلم ولإنتاجه ومن ثم حبذ كل مستورد ونبذ كل ما هو محلى حتى تضخم الإنتاج الإسلامى ، ونشأت البطالة التى هى مشكلة الشباب فى كافة المجتمعات الإسلامية فلم تستغل طاقات الشباب فى العمل البناء والتقدم بل اتجهت إلى الوجهة العكسية فانغمس الشباب فى اللهو والمجون والفساد فبددت الطاقات وأصبح الشاب عالة على المجتمع نتيجة لوجود نظم اقتصادية تسير بلا تخطيط أو نظم ضاربين بكل نظم ونظريات وفلسفات الإسلام عرض الحائط ونجم من جراء ذلك ضعف المسلمين اقتصاديا فأصبحوا يعيشون على الإعانات والمساعدات الأجنبية ومنهم الأثرياء وبعدوا عن التصنيع وباعوا منتجاتهم الطبيعة ومواردهم الأساسية بثمن بخس ، بدراهم معدودة ـــ فتحكم فيهم الأجانب وسيطروا على أسواق أموال المسلمين وارتبط بهم المسلمون اقتصاديا بعد أن ارتبطوا بهم ثقافيا وفكريا ومن ثم نشأت الشخصية المسلمة متشبعة بنظم وثقافة الأجانب لا نظم ومبادئ وثقافة الإسلام فأصابها من الوهن والضياع ما أصابها .

وتجلت أزمة التبعية فى مظاهر الحياة حيث بدا الجرى اللاهث وراء الغرب من فكره وعلمه وتقنياته وأساليب حياته ولعل أبرز مظاهر التبعية شيوعا وأكثرها خطورة من النتائج والانعكاسات التبعية العلمية والتكنولوجية ومن الصعب فصل التبعية العلمية التكنولوجية للارتباط العضوى بين العلم

والتكنولوجيا وخاصة وأن الواقع الإسلامى يشهد بأن التبعية للغرب الصناعى جاءت نتيجة مباشرة للتبعية العلمية ، وافتقاد العلم الإسلامى ، فى حالة وجوده الحالى لوظيفته التطبيقية (٣٣) .

والمستقرئ لواقع العلاقة التكنولوجية بين المسلمين والغرب يدرك أن العلاقة تقوم على أساس نقل منتجات التكنولوجيا وعدم انتقال التكنولوجيا التى تتضمن المعرفة والمهارة أما من حيث التبعية العلمية والتى ترتبط بالتبعية التكنولوجية فقد تأثر المسلمون بالمعطيات التى يقوم عليها العلم الغربى بتصوراته وافتراضاته وأطره المرجعية ولذا جاءت دراسة الكثير من الواقع الإسلامى فى شتى نواحيه بالكثير من النتائج المشوهة لأنها انبثقت عن تنظيرات مرتبطة بالواقع الغربى لا الإسلامى .

وتبدو خطورة التبادل العلمى والتكنولوجى غير المتكافئ بين الغرب والمسلمين فى أنه ــ أى التبادل ــ إحدى معوقات التحديث للإنسان المسلم ، ويعمل على الحيلولة دون توفير الظروف المناسبة لحدوث التحديث لأن يقتل الإبداع العلمى والتكنولوجى للمسلمين ويجعل الشخصية المسلمة متواكلة فيما يسمى بالقناعة التكنولوجية وهذه سمات سلبية سيئة للشخصية المسلمة لأن الشخص المسلم يتسم بالتوكل لا بالتواكل والابتكار والإبداع فيما لا يتعارض مع قيم وروح الإسلام ، وانعكست على المؤسسات وهيئات البحوث فى الدول الإسلامية فضعف البحث العلمى والتكنولوجى الإسلامى ، وتهشمت بل وتهشمت المراكز البحثية ، والتربوية والانتمائية فى العالم الإسلامى مما ترتب عليه ضعف الشخصية المسلمة علميا وتكنولوجيا (٣٤) .

ثانيا - نتائج الدراسة

١) الموجهات التربوية لبناء الشخصية المسلمة :

١-١ إعداد الفرد :

تعنى التربية الإسلامية بإعداد الإنسان ليكون فردا صالحا وعضوا نافعا للمجتمع وقد تبين ذلك فى كثير من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التى تعلم الإنسان التمسك بالقيم الخلقية السليمة وتجنب شرور السيئات « فمن يعمل مثقال ذرة خيراً يره ومن يعمل مثقال ذرة شراً يره » (سورة الزلزلة ـ آية ٧،٨) « وأن ليس للإنسان إلا ما سعى » (سورة النجم ـ آية ٣٩) ومن هنا يتبين أن كل فرد فى الإسلام له شخصيته وكيانه .

فكل فرد فى الإسلام يلتزم بالتعليم . وقد قال رسول الله ـ صلى الله عليه وسلم « طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة » ولا يوجد حد يقف فيه الإنسان عن التعليم حتى يصل إلى المستوى الواجب .

قال تعالى : « وقل ربى زدنى علما » (سورة طه : آية ١١٤) ويمكن أن نقول أن الإسلام أول نظام فرض إلزامية التعليم على جميع المستويات والأعمار ، فلا يتفق الإسلام مع الجهل أبداً .

١ ـ ٢ : إعداد الأسرة ومسئولياتها :

إن الفرد خلية الأسرة والأسرة هى خلية المجتمع ولا حياة للخلية إلا بحياة الجسم وقوته ولا قوة للجسم إلا بقوة وسلامة خلاياه . فإن سلامة المجتمع تتوقف على سلامة الأسرة ، واهتم الإسلام بتربية الأسرة وسلامتها وتتوقف سلامة الأسرة على سلامة وتوزيع المسئوليات فيها وترابطهم .

وهذه العلاقات تقوم على أساس الرحمة والمحبة والاحترام فيقول الرسول صلى الله عليه وسلم ــ « ليس منا من لم يرحم صغيرنا ولم يوقر كبيرنا » فيأمر الله عز وجل الوالدين بتربية أولادهم تربية قائمة على الإيمان بالله والقيام بأمره والتمسك بالقيم الدينية والخلقية والابتعاد عما نهى عنه فيقول تعالى : « يا أيها الذين آمنوا قوا أنفسكم وأهليكم نارا » (سورة التحريم ــ آية ٦٦) وما دام ذلك حقا عليهم فإنهم يحاسبون أن قصروا فى ذلك . يقول الله سبحانه وتعالى « ربنا هب لنا من أزواجنا وذرياتنا قرة أعين واجعلنا للمتقين أماما » (سورة الفرقان ــ ٧٤) .

أما بالنسبة للأولاد فقد أمرهم سبحانــه وتعالى بالطاعة والرحمة والاحترام ، وذلك فى قوله تعالى « وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا » (سورة الإسراء ــ آية ٢٣) .

كذلك العلاقة الزوجية تؤثر كثيرا فى الأسرة والمجتمع ، وقد أكد رسول الله صلى الله عليه وسلم ــ فى أحاديث كثيرة على ضرورة اختيار واحترام الزوجين ــ يقول الرسول (صلى الله عليه وسلم) . « تنكح المرأة لأربع : لمالها ، ولحسبها ، ولجمالها ، ولدينها ، فاظفر بذات الدين تربت يداك » .

ويقول الرسول (صلى الله عليه وسلم) خير النساء من إذا نظرت إليها سرتك وإذا أمرتها أطاعتك ، وإذا أقسمت عليها أبرتك ، وإذا غبت عنها حفظتك فى نفسها ومالك « كذلك على الوالى أن يختار لكريمته فلا يزوجها إلا لمــن له دين وخلق وشرف فإن عاشرها بمعروف وإن سرحها سرحها بإحسان .

إن الأسرة مدرسة أساسية للمجتمع ، فالاهتمام بالأسرة هو اهتمام بالمجتمع والعكس فإذا أهملنا الأسرة فسدت وفسد المجتمع (كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته) .

١ ـ ٣ : إعداد المجتمع الإسلامى :

المجتمع الإسلامى وحدة قائمة على الأخوة فيقول الله تبارك وتعالى « إنما المؤمنون أخوة » (سورة الحجرات : آية ١٠) فمبادئ الأخوة والمساواة هى مبادئ المجتمع الإسلامى فيقول الرسول (صلى الله عليه وسلم) « كونوا عباد الله إخوانا » والأفراد فى المجتمع الإسلامى متساوون فى الحقوق والواجبات ، وفى التربية الإسلامية لابد أن نعلم أولادنا هذه المبادئ السامية إيمانا بقول رسول الله ـ صلى الله عليه وسلم ـ « المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضا » ومن هنا جعل الدين الإسلامى الاهتمام بالجماعات فوق واجبات الأفراد ، وفرض التعليم لجميع أفراد المجتمع ، فإذا أراد المجتمع الإسلامى أن يكون مجتمعا إسلاميا حقيقيا فلابد من التعليم ومحو الأمية ونشر العلم الذى هو طريق الإنسان إلى النصر والسلام، وكل من أوتى علما وكتمه ولم يتح للآخرين الاستفادة منه فهو آثم مقصر ومهدد بالعقاب فى الدنيا والآخرة .

ولا ننسى أن ننبه إلى واجب العلماء والمعلمين أن يكونوا قدوة مثالية للمتعلمين فى سلوكهم وتصرفاته وأخلاقهم ، حتى يكون تعليمهم مؤثرا قادرا على أداء دوره فى بناء المجتمع وإحداث التغيير الاجتماعى نحو الأفضل . أما بالنسبة للمجتمع الإنسانى ففى التربية الإسلامية أن جميع البشر أخوة فى الخليفة ويأمر الإسلام بالتعاطف والتقارب بين الإنسان وأخيه بغض النظر عن اللون والجنس واللغة ، فيقول تعالى : « يا أيها الناس أن خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا » (سورة الحجرات : آية ١٣) ويقول رسول الله صلى الله عليه وسلم ـ « كلكم لآدم وآدم من تراب لا فضل لعربى على أعجمى إلا بالتقوى » فقد جاء الإسلام بهذا الإخاء الإنسانى فى بيئة مزقتها العصبيات ، فدعا إلى التسامح كما نرى أن الإسلام نهى عن الظلم والإكراه فى الدين والعداوة بين الناس على العنصر الدينى، فيقول تبارك

وتعالى : « لا ينهاكم الله عن الذين لم يقاتلوكم فى الدين ولم يخرجوكم من دياركم أن تبروهم وتقسطوا إليهم أن الله يحب المقسطين » (سورة الممتحنة ٨) كذلك أمرنا تبارك وتعالى بالعدالة بين الناس فى قوله تعالى : « وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل » (سورة النساء ـ آية ٥٨) .

أنها مبادئ سامية تعتز بها لأنها مبادئ العدالة الإنسانية والإحسان والأمر بالمعروف والنهى عن المنكر والأخوة البشرية .

٢ ـ دور التربية فى مواجهة معوقات بناء الشخصية المسلمة :

٢ـ١ : أصبح ينظر إلى التربية الآن كعملية إنتاجية وكاستثمار واستخدام لرأس المال البشرى ، ومن ثم أصبح التعليم حقا من الحقوق التى يتمتع بها المواطنون ، وجزءاً أساسيا من التنمية الاقتصادية .

٢ـ٢ : أصبحت تعد الآن العلاقة بين التعليم والتنمية من الأمور المثيرة للنقاش ، فالتعليم الشامل يؤدى بالإسراع فى خطط التنمية التى تؤدى إلى رفع مستوى التعليم ، وبالعكس فإن الجهل وغياب الوعى يظهر التخلف ويعوق تنفيذ خطط التنمية الاقتصادية .

٢ـ٣ : يشير (دينيون) إلى ظواهر التنمية الاقتصادية والتقدم التكنولوجى التى حدثت فى الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتى واليابان ، وإلى الدور الهائل للتعليم فى هذه البلدان .

٢ـ٤ : ولا يعد التعليم ضروريا فقط من أجل إعداد العناصر المؤهلة التى تحتاج إليها التنمية ولكنه ضرورى أيضا للقضاء على أغلب المعوقات الاجتماعية لتقدم التصنيع والنمو الاقتصادى .

٢ــ٥ : التعليم له دوره فى إزالة الفقر وزيادة فرص العمل للمواطنين، بالإضافة إلى تحسين توزيع الدخل بينهم ، وله قيمة فردية من حيث زيادة إنتاج المواطن ، وقيمة اجتماعية من حيث تحسين إنتاجية بقيمة المواطنين .

٣ ـ ١ : إصلاح السياسة التعليمية :

إن نقطة البدء فى تبنى فلسفة تربوية معاصرة ، وإصلاح السياسة التعليمية الحالية وإعادة النظام التعليمى يمكن تقديمها فيما يلى :

٣ــ١ : تبنى فلفة اجتماعية للتعليم ــ تؤكد على ما يلى :

٣ــ١ــ١ : دعم الوحدة التقدمية الوطنية وتحريك طاقات المجتمع فى معركة التقدم .

٣ــ١ــ٢ : تبنى المناهج العلمية والتكنولوجية واتباع التفكير العلمى لتكوين العقلية التقدمية الحديثة التى تتطلبها المرحلة الراهنة وتحدياتها .

٣ــ١ــ٣ : تحقيق النمو الكامل فى الشخصية الإنسانية عقليا وجسميا ونفسيا .

٣ــ١ــ٤ : تطوير الثقافة العربية للبلاد العربية ، والالتزام بسياسة الباب المفتوح فى التعامل مع اسم العالم ، وكذلك التضامن العالمى بغرض تحقيق الأهداف الإنسانية .

٣ــ٢ : تبنى سياسة تعليمية متطورة تحقق ما يلى :

٣ــ٢ــ١ : شمول التعليم الابتدائى لجميع الأطفال مدة ست سنوات مع إمكانية مدها حتى نهاية المرحلة الإعدادية .

٣ـ٢ـ٢ : التوسع فى التعليم الثانوى مع زيادة نسبة التعليم المهنى بشكل يتناسب مع احتياجات البلاد للقوة العاملة الماهرة لواجهة احتياجات خطة التنمية فى مختلف الميادين .

٤ ـ مقترحات :

ملامح الطريق إلى الشخصية المسلمة المتكاملة .

٤ـ١ : أن يكون المسلم على معرفة طيبة بلغته القومية وعلى دراية بنماذج من شعرها ونثرها ، فلست أتصور مسلما لا يتقين لغته أو لا يقرؤها ويكتبها صحيحة سليمة ، مبرأة مما يشوبها من الأخطاء اللغوية من نحوية وصرفية وإملائية ولست أعنى أن يكون لغويا مختصا ، ضليعا ولكنى أريده على دراية بأساليبها قارئا لمشاهير كتابها ، ذواقة لتراثها الأدبى من رصين الشعر وجيد النثر .

٤ـ٢ : ينبغى أن تكون الشخصية المسلمة على معرفة طيبة بلغة أجنبية وذلك حتى يستطيع متابعة الإنتاج الفكرى فى تلك اللغة ، إذ يحسن ألا يكتفى بقراءة الإنتاج العلمى العالمى فى هذه اللغة أو تلك مترجما فكثيرا ما تكون الترجمة غير مطابقة للأصل تماما ومن الخير أن يكون المسلم ملما إلماما كافيا بدقائق لغة أجنبية واحدة على الأقل حتى يكون على اتصال وثيق بما ينتجه علماؤها وأدباؤها ومفكروها دون ما وساطة الترجمة .

٤ـ٣ : من المحقق أن معرفة المسلم بتاريخ بلاده القومى شرط أساسى من شروط عدة بين المسلمين ولا يضيره أن تكون معرفته بتاريخ البلاد الأخرى بدرجة أقل كثيرا ولكن من المحقق أن على المسلم الإحاطة بتاريخ بلاده ومرتبتها ومعاركها ومفاخرها وإخبار أولئك الذين رفعوا ألوية مجدها وأرسوا حضارتها ونهضتها .

٤ـ٤ : ومما يزين المسلم أن يكون على معرفة طيبة بشئون دينه وأصوله وفروضه معرفة دقيقة فليس من الملائم مطلقا أن تشيع الأمية الدينية بين المسلمين .

٤ـ٥ : كذلك ما أجمل أن يكون المسلم متخصصا فى ناحية من نواحى المعرفة يستطيع سير أغوارها إلى أبعد الأعماق وأن يكون حجة فى علم من العلوم أو تخصص من التخصصات يعرف أصوله ومنابعه ويتابع حركاته واتجاهاته ويعلم مبتكراته ومستحدثاته .

٤ـ٦ : تأتى فى مقدمة المعارف العامة . ما يتعلق بالعلوم وتطورها وكشوفها ومستحدثاتها فليس مستساغا مطلقا ألا يعرف الشخص المسلم اليوم أننا فى عصرنا الصواريخ والفضاء وألا يعرف علماء الذرة وألا يعرف شيئا عن غزو الفضاء والسفر إلى القمر والكواكب وما هى قصص الأقمار الصناعية ومحطات الفضاء وكذلك دور العلم فى تخفيف ويلات الإنسان من الأمراض والطواعين والأوبئة .

٤ـ٧ : وكم يرفع من قدر الشخص المسلم أن يكون له بعض الإلمام بمختلف الفنون من مسرح وموسيقى ورسم وتصوير ونحت ، ما هى الفنون التشكيلية والتأثيرية والكلاسيكية والتعبيرية والشعبية وأن يستطيع أن يقارن بين مدارس الفنون فى مختلف العصور وأن يعرف شيئا عن رواد هذه الفنون من القدماء أو المحدثين .

٤ـ٨ : وثمة لون من ألوان المعارف العامة ، أحرى بالمسلم أن يلم به ، وأن يعرف مداخله ومخارجه ذلك هو ما يختص بالحضارات الإنسانية والفلسفات المختلفة ، ماذا يعرف عن الحضارات الصينية والهندية والأشورية والبابلية والمصرية الفرعونية والإغريقية والعربية الجاهلية والإسلامية والأندلسية والأوربية الحديثة وماذا قدمت هذه الحضارات للفكر البشرى

وللإنسانية وكيف تطورت هذه الحضارات ــ متى سادت ومتى بادت وكيف تفاعلت هذه وتلك وتطورت هذه عن تلك .

٤ــ٩ : من الخير أن تكون لدى الشخص المسلم معرفة عامة بالمبادئ والثورات والحركات والنظم السياسية والحروب الكبرى التى عاصرها الإنسان منذ فجر تاريخه الحضارى حتى العصر الحاضر .

٤ــ١٠ : ما أشد حاجة الشخص المسلم إلى معرفة عامة بالاتجاهات الفكرية العالمية فى القديم والحديث ما الأطوار التى مر بها الفكر الإنسانى متى كان حرا ومتى كان مقيدا ومتى كان تابعا للدين متأثرا به ومتى كان متحررا إلا من العقل وحده ، وما هى الوجودية وما هو اللامعقول وما هى الصوفية ومن روادها فى كل عصر وآن ، وأى الشعوب قويت وعلت بعلمها وأيها ضعفت بسبب انتشار الجهل وأسباب التخلف فيها وكيف أثر العلم ومكتشفاته فى تقريب المسافات وانتشار المبادئ والأفكار السامية .

ثالثا : الهوامش

1) Drever ; J ; Dictionary Psychology pengium books 1973 .

وانظر : طلعت منصور: الشخصية السوية ، مجلة عالم الفكر ، ع٢ ، المجلد ١٣ يوليو / أغسطس ١٩٨٢ ص ٦٥ ــ ٦٦ .

وانظر : جى ــ ف ــ دوتسيل : علم النفس ، (ترجمة : سعد أحمد الحكيم) ــ دار الشئون الثقافية العامة ــ وزارة الثقافة والإعلام ــ العراق ١٩٨٦ جـ ص ١٩٩ ــ ٢٠٠

وانظر ، سيد محمد غنيم : سيكولوجية الشخصية : محدداتها ــ قياسها ، نظرياتها ط/ ٢ ، القاهرة ، النهضة العربية ، ١٩٧٨ .

2) Inkles , Alex : National character and modern ploiticalsystems. InHsu: PsychogicalAnthropology . New edition camride Massachusets . Schenk man, pub, 1972 p. 203.

٣) سيد أحمد عثمان : المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة ــ دراسة نفسية تربوية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٧٩ ص ٣

٤) .... : المرجع السابق ص ٥ .

٥) محمد كامل حتة : القيم الدينية والمجتمع، دار المعارف ١٩٧٤ ص ٨

٦) فاروق منصور : المهج التربوى فى الإسلام ، مجلة التربية القطرية ، ع ٤٩ نوفمبر ١٩٨١ ص ٥٦ .

٧) الحافظ المنذرى : مختصر صحيح سلم ، جـ ١٠ ، الكويت ، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية ، ١٩٦٩ ص ٧ .

٨) سيد أحمد عثمان : مرجع سابق ص ٨ .

٩) محمد كامل حته : مرجع سابق ص ٣١ .

١٠)سامى نصر لطفى : مختارات من آراء الفلاسفة حول مشكلة المعرفة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس ، د.ت ص ٣٢ .

11) John Dwey: " Democacy and Education N. Y. The Mecmillian Co. 1961 P 60.

١٢) محمد عبد الوهاب فايد : التربية فى كتاب الله ، مطبقة الاعتصام د.ت. ص ١٨ .

١٣) عبد الغنى عبود : فى التربية الإسلامية : دار الفكر العربى ١٩٧٧ – ص ٨١ .

١٤) محمد الهادى عفيفى : التربية والتغير الثقافى : الأنجلو المصرية ١٩٦٤ ص ٢٣ .

١٥) مقداد يالجن : الاتجاه الأخلاقى فى الإسلام (دراسة مقارنة) مكتبة الخانجى القاهرة ١٩٧٣ ص ٧ .

١٦) سامى نصر لطفى : مرجع سابق ص ١٣

١٧) على محمد جريشة ومحمد شريق الزيبق : أساليب الغزو الفرى ، ط / ٣ ، القاهرة ، دار الاعتصام ١٩٧٩ ص ٥٩ .

١٨ـ عباس محمود محجوب : مشكلات الشباب ، الحلول المطروحة والحل الإسلامى ، كتاب الأمة ، ع ، ربيع الأول ٦ ، ١٤ ـ قطر ص ٤٠ – ٤١ .

١٩ـ على محمد جريشة ومحمد شريف الزيبق : مرجع سابق ص ٢٠ .

٢٠ـ .... : مرجع سابق ص ١٦٤ .

٢١ـ .... : مرجع سابق ص ص ١٧٥ ـ ١٧٦ .

٢٢ـ عبد التواب رضوان : الإسلام والشعوب ، رسالة الإمام ، ع ١٦ ، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية القاهرة ، فبراير ١٩٨٧ ص ص ١٩ ـ ٢٠ .

٢٣ـ مقداد يالجن ويوسف القاضى : علم النفس التربوى فى الإسلام ط ١ ، دار الشروق القاهرة ، ١٩٨٥ ص ١٠٣ .

٢٤ـ الشناوى عبد المنعم الشناوى : دور الأسرة فى تربية الأبناء ، مجلة المنهل السعودية ع ٣٢ ، أكتوبر / ديمسبر ١٩٨٥ ص ص ١٦٧ ـ ١٦٩ .

25- William O. Stanly et. al.; Social Faundations of Education (N.Y. the Dyrden press Inc,) 1965 p. 3.

٢٦ـ يوسف إبراهيم يوسف : متحف التعليم ، فلسفته وأبعاده التاريخية ، مطبعة وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ١٩٧١ ص ١٣ .

٢٧ـ عباس محمود محجوب : مرجع سابق ص ص ٥٤ ـ ٥٥ .

٢٨ـ .... : مرجع سابق ص ص ٦٩ـ ٧١ .

٢٩ـ على محمود جريشة ومحمد شريف الزيبق : مرجع سابق ص ٧١ .

٣٠ـ يوسف القرضاوى : الحل الإسلامى ـ فريضة موروده ط ٤ سلسلة حتميــة الحــل الإسلامى (٢) ، مكتبة وهبه ـ القاهرة ١٩٨٧ ص ١٩٧ .

٣١ـ سعيد إسماعيل على : تربية للنضال الاجتماعى ـ مجلة دراسات تربوية ، المجلد الثانى ـ جـ ٧ ١٩٨٧ ص ص ٩ ـ ١١ .

٣٢ـ عباس محجوب : مرجع ساق ص ص ٧٦٤ ـ ٦٥ .

٣٣ـ يد سلامة الخميسى : التربية وتحديث الإنسان العربى . عالم الكتب ، القاهرة ١٩٨٨ ص ص ٩٠ ـ ٩١ .

٣٤ـ .... : مرجع سابق ص ١١٣ .

رابعا : المراجع

١- أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الإسلام ـ دار المعارف ـ القاهرة ١٩٨٦ .

٢- أنور الجندى : التربية وبناء الأطفال فى ضوء الإسلام ، دار الكتاب اللبنانى بيروت ١٩٧٥ ،

٣- حمدى وسف باهيتش : التربية الإسلامية ، مجلة التربية القطرية ، ع ٤٨ سبتمبر ١٩٨١ .

٤- سعيد إسماعيل على : ديمقراطية التربية الإسلامية : دار الثقافة القاهرة ، ١٩٧٤ .

٥- .... : دراسات فى التربية الإسلامية ، عالم الكتب القاهرة ١٩٨٢ .

٦- سيف الإسلام على مطر : التغير الاجتماعى ، دراسة تحليلية من منظور التربية الإسلامية ، دار الوفاء للطباعة والنشر ، المنصورة ١٩٨٦ .

٧- عبد الله علوان : تربية الأولاد فى الإسلام : الجزء الأول ، ط ٢ دار السلام للطباعة والنشر ، بيروت ١٩٨١ .

٨- عبد الغنى محمد النورى : نحو فلسفة معاصرة فى البلاد العربية ، مجلة التربية القطرية ع ٥٠ ، يناير ١٩٨٢ .

٩- على الجمبلاطى : أبو الفتوح التوانسى : دراسات مقارنة فى التربية الإسلامية الأنجلو المصرية ، القاهرة ١٩٧٧ .

١٠- على القاضى : أضواء على التربية فى الإسلام، ط ١، دار الأنصار ، القاهرة ١٩٧٩ .

١١- على خليل أبو العينين : فلسفة التربية الإسلامية فى القرآن الكريم ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٨٠ .

١٢- محمد الصادق عفيفى : المجتمع الإسلامى وحقوق الإنسان ، سلسلة دعوة الحق ، السنة السادسة ، ع ٦٣ ، يناير ١٩٨٧

١٣- محمد سيف الدين فهمى : النظرية التربوية ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٠ .

١٤- محمد قطب : منهج التربية الإسلامية: الجزء الثانى، دار الشروق ، القاهرة ، ١٩٨٠ .

١٥- .... : فى النفس والمجتمع : ك (٨) دار الشروق القاهرة ١٩٨٨ .

١٦- محمد عبد الوهاب فايد : التربية فى كتاب الله : مطبعة الاعتصام د . ت .

١٧- يوسف القرضاوى : الإيمان والحياة : ط (٨) ، مكتبة وهبة ، القاهرة ١٩٨٧ .

18- Ghenullb. Walb; "Moral Authority and moral Education Journal of moral Education Vol. 4.
P.R. MAG: Moral Education in school, London,1971.

المراجع العربية

١. أرميل جوفيتك : عام ٨٤ .. من الخيال إلى الواقع ، (ترجمة أحمد رضا) ، مجلة العلم والمجتمع ، ع٥٢ السنة ١٣ نوفمبر ١٩٨٣ .

٢. أميت جوسامى : العلم والخيال العلمى ــ رسالة اليونسكو ، العدد ٨٢ ، نوفمبر ١٩٨٤ .

٣. برنارد ريكسون : علاقة متطورة بين الإنسان والآلة ، (ترجمة عمر مكاوى) ، مجلة العلم والمجتمع ، ع٥٥٢ السنة ١٣ سبتمبر ١٩٨٣ .

٤. د. فيدرسيف :الأبعاد الاجتماعية للثورة العلمية والتكنولوجية مجلة العلوم الاجتماعية ــ ٣ ، دار الفارابى بيروت كانون الأول ١٩٧٦ .

٥. حازم البيلادى : على أبواب عصر جديد ، دار الشروق ، بيروت ١٩٨٣ .

٦. د . جنشياتى : الثورة العلمية والتكنولوجية والتقدم الاجتماعى مجلة العلوم الاجتماعية ــ ٣ بيروت ــ كانون الأول ١٩٧٦ .

٧. عبد الله محمود سليمان : فى طبيعة الإنسان ــ مجلة العلوم الاجتماعية المجلد الثالث عشر ، العدد الرابع ، الكويت ١٩٨٥ .

٨. ماهر الهوارى : الذكاء الصناعى ــ مجلة الفيصل ، ع ٦٦٢ ــ أكتوبر ١٩٨٢ .

٩. محمد تقى الأمـــينى : بين الإنسان الطبيعى والإنسان الصناعى ــ (ترجمة د . مقتدى حسن الأمينى) دار الإصلاح ١٩٨١ .

١٠. مجلة التربية : تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافية والعلوم ٢ع ٧٨ يوليو ١٩٨٦ .

١١. ثور بيرت فـــيز : السيرنيتكا ، (ترجمة : رمسيس شحاته ، اسحق إبراهيم حنا) . الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة ١٩٧٢ .

المراجع الأجنبية

1- Apter, M: The computer Modelling of Behavior, in Apter, M.; and Westby, G (Eds), The computer in psychology, wiley, London 1973.
2- Marx, M; : Hillix, W.; Systems and theories in psychology, Mcgraw, New york, 1972.
3- Ptinx, D.; Computer and the Human Mind, Anchor Books, Garden city, New york, 1966.
4- Robinson, The computer in Clinical psychology, In Apter, M., westby; G (Eds), The computer in psychology, John wiley, lenden, 1973.